

Medienrezeption und Bewältigung – Studie in den Umfeldern des Literaturunterrichts der Jahrgangsstufe 6 einer Hauptschule

Inaugural-Dissertation
zur

Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

im
Fachbereich Geisteswissenschaften
der

Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Stephan Lindemann
aus Hamburg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Petra Josting
Zweitgutachter: Prof. Dr. Clemens Kammler

Tag der mündlichen Prüfung: 30. 06. 2008

1.	Einleitung	1
2.	Hauptschule – ein didaktisches Brachland	8
2.1	Die Hauptschule in der Kritik	9
2.2	Diskussionsfelder seit PISA	13
2.2.1	Curriculare Passungsprobleme	16
2.2.2	Heterogenität und Individualität	20
2.2.3	Schule – Umfeld – Lebenswelt	25
2.2.4	Akzent Lebenshilfe	28
2.2.5	Zusammenfassung und Ausblick	31
2.3	Der Hauptschulunterricht und der fachdidaktische Beitrag	35
2.3.1	Vom Vergessen einer Schulform	35
2.3.2	Hauptschulspezifische Studien im Umfeld des Deutschunterrichts	38
3.	Erläuterung des Vorgehens im Feld und bei der Auswertung	47
3.1	Zum Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung	47
3.2	Die Essener Hauptschule am Stoppenberg	55
4.	Sphären der Lebensbewältigung: Lebenswelt und Alltagswelten	61
4.1	Begriffsklärungen	61
4.1.1	Lebenswelt	61
4.1.2	Die ökologische Perspektive: Alltagswelten	66
4.2	Anwendungen	70
4.2.1	Bewältigung: „Über die Runden kommen“	70
4.2.2	Psychologisches Coping	77
4.2.2.1	Medienkompetenz und Bewältigung – ein Spannungsverhältnis im medienpädagogischen Diskurs	78
4.2.2.2	Angst, Stress und emotionale und kognitive Regulation	83
4.2.2.3	„Vermeidung“ im Zusammenhang von Appraisal und Coping	86
4.2.2.4	Zur Entwicklung der psychologischen Copingtheorien	89
4.2.2.5	Emotionsregulation und Erfahrungsverarbeitung	94
5.	Medien in Funktion: zwischen Wirkung und Rezeption im kulturellen Kontext – Theoretische Skizzen	99

5.1.	Involvement	101
5.1.1	Starkes Involvement	103
5.1.2	Schwaches Involvement	105
5.1.3	Das Elaborations-Likelihood-Modell	110
5.1.4	Involvementkonzepte – zwischen Medienstimulans und Publikumsaktivität	114
5.2	Der dynamisch-transaktionale Ansatz	118
5.2.1	Das molare Prinzip	120
5.2.2	Das dynamische Prinzip	121
5.2.3	Transaktion	123
5.2.3.1	Vertikale Transaktionen	125
5.2.3.2	Horizontale Transaktionen	127
5.2.3.3	Verarbeitungsmodi	129
5.2.4	Unterhaltung	129
5.2.4.1	Motivation	131
5.2.4.2	Passung /Stimmigkeit	134
5.2.5	Schlussfolgerungen	137
5.3	Medienästhetik und Medienwirkung: zwischen Medium und Rezipienten	139
5.3.1	Das Integrationskonzept des PKS-Modells	139
5.3.2	Die Basisformen einer Medienerzählung	143
5.3.2.1	Konzeptgeleitete Strukturen bilden Kausalreihen	143
5.3.2.2	Topikalisiertes Erzählen und perzeptive Aneignung	147
5.3.2.3	Stereotypengeleitete Strukturen festigen Story-Schemata	150
5.3.3	Das Vertextungsdilemma im Zwischenraum von Medienproduktion und Rezeption	153
5.3.3.1	Psychosemiotische Tätigkeiten	155
5.3.3.1.1	Psychische Entwicklung	155
5.3.3.1.2	Empfindungen im Zeichenprozess	160
5.3.3.2	„Sympraxis“ – Ergänzungen zum PKS-Modell	166
5.3.3.3	Wertungen	169
5.4	Zusammenfassung und Ausblick	175
6.	Meidung und Rezeption – Fallarbeit 1	178

6.1	Erläuterungen zur Methode	178
6.1.1	„Meidung“ als Typ rezeptiver Bewältigung	182
6.1.1.1	Stellungnahmen auf der Makroebene	186
6.1.1.2	Stellungnahmen auf der Mikroebene	195
6.1.2	Medienwirkung und Rezeption: Die Entwicklung von „points of view“	198
6.1.3	Positionierungen – Bewältigung durch Rezeption, diskutiert an einem Fallbeispiel	201
6.2	Der Datenschnitt	208
6.2.1	Die Referenztexte	209
6.2.1.1	Die Erzählung der Masthofepisode in der Buchversion	209
6.2.1.2	Die Erzählweise der Schlachthofepisode in der Filmversion	211
6.2.2	Einordnung des Datensegments in den Datenschnitt	215
6.2.3	Meidung von Medienerinnerungen	217
6.2.3.1	Medienorientierung	217
6.2.3.1.1	Orientierung an der Filmerzählung	218
6.2.3.1.2	Orientierung an der Bucherzählung	227
6.2.3.1.3	Erinnerungssynthesen	231
6.2.3.2	Erzählanlage	239
6.2.3.2.1	Verlagerung des Erzählkerns in eine andere Episode	239
6.2.3.2.2	Umerzählung oder Umakzentuierung des Plots	243
6.2.3.2.2.1	Integration neuer Elemente	243
6.2.3.2.2.2	Reduktion der Gefahr	247
6.2.3.2.2.3	Latente Gefahr	253
6.2.3.2.2.4	Parabel auf das eigene Leben	260
6.2.3.2.3	Kommentierungen der Erzählung	263
6.2.3.3	Flucht vor der Erinnerung	268
6.2.3.3.1	Media Switch	268
6.2.3.3.2	Point-of-view-Switch	270
6.3	Akzentuierungen	275
6.3.1	Standpunkte in der Interaktion mit Medientexten	277
6.3.2	„Meidung“ im Rahmen der Emotionsregulierung	283
6.3.3	Backstory wound	284

7.	(Auto-) Biographische Rekonstruktionen in medienökologischer Absicht – Fallarbeit 2	292
7.1	Interviews im Dienste medienökologischer Forschungsinteressen – eine Methodendiskussion	292
7.1.1	Ethnographisch orientierte Datenerhebung und –auswertung	294
7.1.2	Das Führen narrativer Interviews	299
7.1.2.1	Interviews mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten	301
7.1.2.2	Interviews mit Schülerinnen und Schülern	308
7.1.2.2.1	Das Sample	308
7.1.2.2.2	Probleme bei Interviews mit Kindern und Jugendlichen	309
7.1.3	Die Auswertung der Interviews	316
7.1.3.1	Zum methodischen Vorgehen	316
7.1.3.2	Zur Bedeutung von Daten aus dem Leben im familiären Umfeld	320
7.2	Der Fall Mc	326
7.2.1	Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus dem familiären Kontext	326
7.2.1.1	Fallvorstellung	326
7.2.1.2	Das Elterninterview	329
7.2.1.2.1	Das Familienkonzept der Familie B	329
7.2.1.2.2	Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation	336
7.2.1.2.3	Die Wahrnehmung des Kindes und das Erziehungskonzept	342
7.2.2	Subjektive Deutungen des Lebens mit Medien	354
7.2.2.1	Das Interview mit Mc	354
7.2.2.1.1	Das Schul- und Freizeitkonzept Mcs	354
7.2.2.1.2	Selbstwahrnehmung Mcs in seinem sozialen Umfeld	359
7.2.2.1.3	Mediennutzung und –rezeption	362
7.2.3	Resümee	367
7.3	Der Fall Ma	373
7.3.1	Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus dem familiären Kontext	373
7.3.1.1	Fallvorstellung	373
7.3.1.2	Das Elterninterview	374

7.3.1.2.1	Das Familienkonzept der Familie S	375
7.3.1.2.2	Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation	379
7.3.1.2.3	Die Wahrnehmung des Kindes und das Erziehungskonzept	382
7.3.2	Subjektive Deutungen des Lebens mit Medien	390
7.3.2.1	Das Interview mit Ma	390
7.3.2.1.1	Das Freizeitkonzept Mas	390
7.3.2.1.2	Selbstwahrnehmung Mas in seinem sozialen Umfeld	393
7.3.2.1.3	Lesen	401
7.3.3	Resümee	413
7.4	Der Fall Mb	419
7.4.1	Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus den Kontexten der Jugendhilfe	419
7.4.1.1	Fallvorstellung	419
7.4.1.2	Das Interview mit Mbs Kinderheimmentorin	420
7.4.1.2.1	Das Lebenskonzept im Kinderheim	421
7.4.1.2.2	Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation	427
7.4.2	Subjektive Deutungen des Lebens mit Medien	438
7.4.2.1	Das Interview mit Mb	438
7.4.2.1.1	Zwischen Fremdbestimmung und Autonomieentwicklung	438
7.4.2.1.2	Mediale Selbstvergewisserungen	443
7.4.2.1.3	Selbstwahrnehmung im neuen sozialen Umfeld – eine Mediengeschichte	447
7.4.2.1.4	Einsame Medienarbeit	450
7.4.3.	Resümee	457
7.5.	Der Fall JPb	459
7.5.1	Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus dem familiären Kontext	459
7.5.1.1	Fallvorstellung	459
7.5.1.2	Das Elterninterview	461
7.5.1.2.1	Das Familienkonzept der Familie W	462
7.5.1.2.2	Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation	467
7.5.1.2.3	Die Wahrnehmung des Kindes und das Erziehungskonzept	473

7.5.2	Subjektive Deutungen des Lebens mit Medien	485
7.5.2.1	Das Interview mit JPb	485
7.5.2.1.1	Das Schul- und Freizeitkonzept JPbs	485
7.5.2.1.2	Medienrezeption	487
7.5.3	Resümee	500
7.6	Akzentuierungen	504
8.	Abschließende Betrachtungen und didaktische Hinweise	511
Literatur		520
Anhang		

Der Schulgemeinschaft der Bischöflichen Hauptschule am
Stoppenberg

1. Einleitung

Die ‚Fremde‘ der Kuncewiczowa gehört zu den Büchern, die nicht mit den Umschlagdeckeln aufhören, sondern aus ihnen heraustreten, ihr Leben auf uns übertragen und ihre Problematik in uns zu erweitern versuchen.

(Bruno Schulz: Die Eroberung des Unterbewussten. Bemerkungen über die „Fremde“ der Kuncewiczowa)

Mit diesen Worten leitet der polnische Schriftsteller Bruno Schulz eine ausführliche Rezension zum Roman „Die Fremde“ (1936) seiner Schriftstellerkollegin Maria Kuncewiczowa ein.

Weiter heißt es in dieser Rezension: „Der Widerhall des Buches ist lang und reich, als wollte es sich in uns hinein verlängern und in unserer Seele eine zweite Vegetation seiner Absichten und Probleme entfalten.“

Diese Einleitung der Rezension, die sich im Folgenden mit durchaus üblichen Anhaltspunkten literarischer Besprechungen, wie der Stellung des Romans im Rahmen des Genres, Erzählbewegungen, Motiven usw. beschäftigt, ist bemerkenswert. Sie stellt den Inhalt der Romanerzählung, ja sogar die Gattung zurück, um vorrangig von „uns“, den Rezipienten, vom Medium „Buch“ und von der Wirkung des Mediums „Buch“ auf „unsere Seele“ jenseits der Referenzerzählung zu sprechen, die sich über den medial herbeigeführten „Widerhall“ im eigentlichen Text entfaltet, nämlich im psychischen Text als der „zweiten Vegetation“ der Rezeption.

Schulz charakterisiert damit in knappen, präzisen Worten einen komplizierten Medienwirkungsprozess, der die Basis gelingender Medienkommunikation überhaupt ist. Und er spricht auch von der Art der semiotischen Kommunikation, die nun mit dem Inhalt des Plots zusammenhängt, denn die Fremde im Zentrum des gleichnamigen Romans, die junge Musikerin Rosa, ist eine Megäre, deren Boshaftigkeit auf eine tiefe menschliche Verletzung zurückgeht. Diese Verletzung bleibt hintergründig, ist aber das treibende Motiv der Erzählung. Der Zorn der Megäre aber wird für den Rezipienten fast unmittelbar spürbar. Er geht unter die Haut, nicht, weil die Figur gleichsam plastisch vor den Leser tritt und besonders anschaulich wird, sondern weil der Leser unterbewusst, jenseits der symbolischen, kommunikativen Konventionen, die über Nähe und Distanz, Sympathie und Antipathie entscheiden, diesen Zorn der Megäre kennt und physisch mitempfinden kann.

Der Rezipient wird affiziert, weil das Mediale der Erzählung – in den Worten Julia Kristevas – ihre semiotische Qualität, die an die Zeichenkörper gebunden ist, darin hat, dass diese triebhaft aufgeladen sind und „die Triebe, ihrerseits, sowohl ‚energetische‘ Ladungen als auch ‚psychische‘ Markierungen“ artikulieren (vgl. Kristeva 1978, 36). Schulz zufolge entsteht der eigentliche Text in der Rezeption, weil der Rezipient, vom Medium affiziert, das Fremde im eigenen Unterbewussten als Wiederkehr etwas eigentlich Bekannten im Triebhaften spürt und dadurch in einen dialektischen Reflexionsprozess hinein genommen wird, der über psychische Fragen hinaus „in die Sphäre der Fragen des menschlichen Daseins“ führt.

Schulz spricht damit den Verlauf von Prozessen an, die für Medienrezeption im Allgemeinen gelten. Die mediale „Problematik“ der Erzählung bleibt nicht nur Gegenstand des Medienprodukts, sondern entsteht dadurch, dass sie sich „in uns zu erweitern“ sucht. Für den Rezipienten ergibt sich dadurch die schwierige Aufgabe, die eigenen Affekte in der Rezeption zu balancieren, um den Prozess der Reflexion im Rahmen der Rezeption zu ermöglichen.

In dieser Medienwirkungsperspektive wird deutlich: Weder das Schreiben noch das Lesen bzw. Rezipieren von Medienerzählungen ist unschuldig oder harmlos.

Vor allem das Lesen bzw. Rezipieren von Medientexten wird dann zu einer Bedrohung, wenn der Rezipient es nicht schafft, die eigenen aufsteigenden Affekte auszubalancieren und zu kontrollieren. Helfen können möglicherweise die inhaltlichen Rezeptionsangebote des Medientextes, wenn, wie im Falle Rosas, hinter der Megäre eine verletzte Muse steht, die zumindest bis zu einem gewissen Grad die abgrundtief erscheinende Boshaftigkeit verständlich machen kann und in der Bewertung des Lesers aufwiegt. Helfen wird dem Rezipienten aber vor allem eine im eigenen Leben erworbene Ich-Stabilität, die den Rezeptionshintergrund der eigenen Lebenserfahrungen kontrolliert und ungefährdetes Rezipieren ermöglicht.

Was Schulz in poetologischer Weise reflektiert, hat mit den Beobachtungen, die im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit gemacht wurden, zu tun. Es handelt sich um die zentrale Beobachtung, dass die Rezeption von Medienerzählungen im Kern die Anstrengung einer Lebensbewältigungsaufgabe bedeutet, die sich vor den Hintergründen persönlicher Lebensgeschichten und –umstände der Rezipienten entfaltet.

Bewältigung wird damit zu einem Modus von Medienrezeption, der sich bei den für die vorliegende Untersuchung beobachteten Hauptschülerinnen und Hauptschülern als vorrangig erwies.

Das war im Vorhinein der Arbeit in dieser Deutlichkeit nicht erwartet worden. Das Ausgangsinteresse dieser Arbeit war zwar offen gewesen: Es sollten in einem medienintegrativen Literaturunterricht an einer Hauptschule in der Jahrgangsstufe 6 die Art und Weise des Rezipierens beobachtet und verfolgt werden und Veränderungen im Rahmen dieses Prozesses aufgezeigt werden, um Aufschluss über vorhandene bzw. nicht vorhandene Medienkompetenzen zu analysieren und möglicherweise Rückschlüsse über geeignete Lehr-Lernarrangements zu ziehen. Dieser Plan erwies sich schnell als nicht geeignet, um der Schul- und Unterrichtsrealität an einer Hauptschule und der Lebensrealitäten ihrer Schülerinnen und Schülern insgesamt gerecht zu werden. Vielmehr zeigte sich die Notwendigkeit, erwartungsfrei auf die besonderen Belange der Schulform Hauptschule und ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen und Hauptschule als ein eigenständiges Feld wahrzunehmen und die dort gewonnenen Daten nicht vorschnell an Bildungs- oder Leistungserwartungen zu messen, sondern als Ausdruck ihrer eigenen Realität zu verstehen und zu würdigen.¹

Gerade in Bezug auf die Hauptschule zeigt sich, was Pekrun/Götz/Titz u.a. in einer Diskussion empirischer Forschungsmethoden auf den Bereich der Schulleistungsforschung generell unter dem Titel „Mythen in der Jugend- und Schulleistungsforschung“ kritisieren, dass weite Bereiche der Kompetenz- und Leistungs- sowie Jugend- und Entwicklungsforschung in der Vergangenheit zu „empirisch kaum begründbaren Schlussfolgerungen“ geführt haben (vgl. Pekrun/Götz/Titz u.a. 2002, 128ff.). Dies gilt insbesondere dann, wenn verallgemeinerte Beobachtungen auf individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe bezogen werden und diese dadurch letztlich nivellieren.

Was sich an den höheren Schulformen vielleicht kaschieren lässt, tritt an der Hauptschule schnell zutage: Es lassen sich keine unmittelbaren Zusammenhänge der Leistungs- und Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern messen, wie in den bildungsorien-

¹ Die Diskussion um den Begriff „Medienkompetenz“ wird deshalb allenfalls am Rande aufgegriffen. Zwar ist „Medienkompetenz“ auch für Konzepte des Hauptschulbildungsgang propagiert worden (vgl. Schampel 2001, 13; vgl. Pöttinger/Bounin/Hörburger 2001, 16), andererseits ist der Begriff auch wegen seiner Vagheit insgesamt kritisiert worden (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, 440f.; Sutter/Charlton 2002, 129; vgl. auch Neuss 2000, 16) und in seiner pädagogischen und didaktischen Brauchbarkeit kritisiert (vgl. Ingendahl 2000, 53; vgl. Blatt 2000, 212) oder gar angezweifelt worden (vgl. Kübler 1999, 132).

tierten Grundannahmen des Schulbetriebs und in der Schulleistungsforschung in der Regel stillschweigend angenommen wird. Pekrun/Götz/Titz u.a. weisen allerdings auch darauf hin, dass es nicht so sei, dass kein Zusammenhang zwischen Schulleistung und Selbstkonzepten bestünde, der Zusammenhang aber indirekt unter Berücksichtigung individueller psychosozialer Lagen von Schülerinnen und Schülern erschlossen werden müsste. Das heißt, es müssen intra- und interindividuelle Verläufe von Einzelfällen von Schülerinnen und Schülern untersucht und dabei ihre psychosozialen Umfelder eingeschlossen werden (vgl. Pekrun/Götz/Titz u.a. 2002, 135ff.), um Aufschlüsse über die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler Medien rezipieren und wie Medien ihre Wirkung in der „zweiten Vegetation“ ihrer Seelen entfalten, zu bekommen. Diese können dann in einem vorsichtig interpretierenden Verfahren miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit bleibt damit, die Rezeption von Mediengeschichten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern einer Jahrgangsstufe 6 zu untersuchen. Allerdings in einer anderen Perspektive: Es soll dabei den spezifischen psychosozialen Umfeldern und persönlichen biographischen Antezedenzen und Dispositionen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler – soweit dies im Rahmen dieser Arbeit möglich wurde –, die bis in Lern-, Arbeits- und Verhaltensformen im schulischen Literaturunterricht hineinreichen, Rechnung getragen werden.

Ziel ist es, über Daten aus dem Literaturunterricht zu interindividuellen Vergleichen bezüglich der Rezeptionsarbeit an Medientexten durch die Schülerinnen und Schüler zu kommen und die sich so herauskristallisierende Struktur, die mit dem Begriff der „Bewältigung“ belegt worden ist, detailliert auszudifferenzieren. Darüber hinaus sollen die Erkenntnisse dieser unterrichtsbezogenen Fallarbeit (Fallarbeit 1, Kap. 6) durch detaillierte rekonstruktive Arbeit an intraindividuellen Einzelfällen (Fallarbeit 2, Kap. 7) erhellt werden, um Hinweise auf die vielschichtigen, meist versteckten psychosozialen Hintergründe der lern- und medienbiographischen Entwicklungen im Zusammenhang von Lebensbewältigungsformen zu bekommen, die dem rezeptiven Verhalten und Handeln der Schülerinnen und Schüler zugrunde liegen.

Das von Pekrun/Götz/Titz u.a. aufgeworfene Dilemma von Schulleistungs- und Persönlichkeitsforschung macht einen Spagat notwendig. Einerseits gilt es, die Ansprüche an (überprüfbare) Leistungsbezogenheit an schulischen Unterricht zu diskutieren und in

besonderem Maße auf die Schulform Hauptschule und ihre politische und pädagogische Tradition und ihre pädagogischen und didaktischen Notwendigkeiten zu beziehen (Kap. 2). Andererseits müssen Theorien und Tradition der Medienrezeptionsforschung diskutiert werden, die als Interpretationshintergrund infrage kommen, um die Art und Weise von Medienrezeption im Rahmen von persönlichkeitsbezogenen Lern- und Entwicklungsbiographien der Schülerinnen und Schüler zu verstehen (Kap. 5).

Das hat für die vorliegende Arbeit zur Folge, dass etwa mit dem Stichwort „Kompetenz“ mehr oder weniger verborgen assoziierte Leistungserwartungen und –ansprüche an Schülerinnen und Schüler fallengelassen wurden, um der Komplexität psychosozialer Realitäten, die unter die Kategorie „Bewältigung“ fallen und in die die (medien-) rezeptive Erschließung der Welt der Schülerinnen und Schüler eingeht, näher zu kommen. Was im Zusammenhang dieser Arbeit auf der Ebene einer methodischen Entscheidung gehandelt werden kann, steht allerdings im Kontext der Frage nach einem fachdidaktischen Selbstverständnis in Bezug auf einen Literatur- und Medienunterricht an der spezifischen Schulform Hauptschule (Kap. 1 u. Kap. 2), das bislang noch nicht formuliert worden ist. Immerhin kann auf eine kritische und engagierte erziehungswissenschaftliche Diskussion über das soziale Feld der Hauptschule zurückgegriffen werden, die seit über zehn Jahren die Ausdifferenzierung der Kategorie „Bewältigung“ diskutiert und annahmt, ohne dass diese Diskussion aber die Fachdidaktiken in ihrem Umfang bisher erreicht hätte.

Als datenzentrierter Beitrag ist diese Arbeit nicht streng linear angeordnet, sondern entsteht gleichsam aus ihrer Mitte: Die Kategorie der Bewältigung als Integral der beobachteten und rekonstruierten „Mannigfaltigkeit“ (vgl. Schütz 1971, 267 f.) stand also nicht am Anfang der Überlegungen zu dieser Arbeit, sondern ergab sich und suchte nach entsprechenden Anschlüssen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Schulform Hauptschule. Ferner wurde es notwendig, hermeneutische Rahmen zu skizzieren (Kap. 5) und ein hermeneutisches Begriffsbesteck zurechtzulegen, das bei der rekonstruktiv-interpretierenden Arbeit an den Daten der psychosozialen Realitäten der Hauptschülerinnen und Hauptschüler half (Kap. 4). Dies erwies sich gerade deshalb als notwendig, weil dadurch die Differenz zwischen der performativen Oberfläche der erhobenen Daten, die zunächst als Unterrichtsleistungen von Schülerinnen und Schülern in Form von Medientagebucheinträgen entstanden (Fallarbeit 1), und der latenten Bewälti-

gungsstruktur, die hinter der Oberfläche steht, überbrückt werden musste.² Dazu wurden in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen üblich gewordene Begriffe wie „Lebenswelt“ und „Alltagswelt“ aufgegriffen und für die Ausschärfung des hermeneutischen Perspektivs diskutiert, das bis zu den verborgenen psychischen und sozialen Bewältigungszusammenhängen, in denen die Hauptschülerinnen und Hauptschüler leben, lernen, sich entwickeln und dabei Medien nutzen und rezipieren, vordringen sollte.

Die Datenbasis der vorliegenden Arbeit besteht also aus schriftlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler in Form von Medientagebucheinträgen (Fallarbeit 1, Kap. 6), die im Zusammenhang eines medienintegrativen Literaturunterrichts entstanden sind. Weiterhin aus Interviews (Fallarbeit 2, Kap. 7) mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und Personen aus ihren näheren sozialen Umfeldern (Lehrer, Eltern, Erziehungsberechtigte), um die angesprochene Mannigfaltigkeit von Sinnstrukturen herauszuheben und die „Versionenhaftigkeit“ (vgl. Helffrich 2004) der Perspektiven, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler und auch ihres sozialen Umfeldes bestimmen, aufzugreifen und in eine interpretierende Zusammenführung zu „semantischen Illustrationen der Mannigfaltigkeit von Wirklichkeit“ (Kruse 2004, 14) zu bringen.

In diesem Sinne ist die vorliegende Studie explorativ, um einen bisher wenig strukturierten Gegenstandsbereich zu erkunden (vgl. Lamnek I 1995, 10ff.) und um die hervortretenden sozialen Wirklichkeiten – um die es sich bei der Rezeption von Medien letztlich handelt – zu vertiefen (vgl. v. Kardorff 2004, 618). Und sie ist rekonstruktiv bezogen auf die Analyse und Interpretation von Sinnstrukturen, um so „in Bezug auf komplexe Prozesse detailliertes Wissen zu erzeugen“ (Lüders 2004, 639).

Dazu wurde eine Grundentscheidung notwendig: In Bezug auf qualitative Falldarstellungen wurde in der jüngeren Vergangenheit immer wieder die Frage diskutiert, wie viel vom Erhebungs- und Interpretationsprozess in die Darstellung eingehen sollte. V. Kardorff kritisiert, sich einem Zwang zu einer ergebnishaften und damit verknappenden Darstellung zu unterziehen, der zur Folge hat, dass der Prozess des Erwerbs der Einsichten unsichtbar würde (vgl. v. Kardorff 2004, 619). Aus diesem Grunde nimmt im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere die Fallarbeit 2 (Kap. 7) einen erheblichen

² Oevermann weist seit langer Zeit auf die „strukturelle Handlungsproblematik“ in schulpädagogischen Kontexten hin, die durch die historisch gewachsene und beibehaltene institutionelle Problematik der Schulpflicht entstanden ist. Diese zeige sich in Fallrekonstruktionen in Bezug auf Professionshandeln in schulischen Kontexten immer wieder als latent mitlaufendes Problem bei der Herstellung geeigneter Arbeitsbündnisse im schulischen Unterricht (vgl. Oevermann 2000, 59f.).

Umfang an. Das Vorgehen ist dabei von der Überzeugung getragen, dass allein die breitflächige Darstellung gewährleistet, dass die untersuchten sozialen Strukturen aus dem Geflecht ihrer psychosozialen Beziehungen hervortreten, die aufgrund ihrer Ambivalenzen, Paradoxien und ihrer subjektiven wie objektiven Problemhaftigkeit oftmals verfehlt würden, wenn man sie „auf den Punkt“ zu bringen suchte.

Die methodischen Grundlagen des empirischen Vorgehens wurden dazu fallarbeitsspezifisch diskutiert und den jeweiligen Fallarbeiten vorangestellt. Der Gesamtverlauf der Arbeit wird in seinen Arbeitsschritten im Kap. 3 dargestellt. Hier wird auch das konkrete Feld der Essener Bischöflichen Hauptschule am Stoppenberg vorgestellt und charakterisiert.

Zurück zu Bruno Schulz: Folgt man seinen Ausführungen zu einer Medienrezeption im Zusammenhang seiner oben angeführten Romanbesprechung, dann stellt sich Medienrezeption als ein Wirkungsprozess dar, der aber nicht linear geschieht, sondern auf den heterogenen Bedingungen der „Seele“ der Rezipienten beruhend „eine zweite Vegetation“ entfaltet. Für die Charakterisierung eines solchen Verlaufs ist es wichtig, Rezeption im Zusammenhang von Medienwirkungstheorien und –traditionen zu diskutieren, die sich der Dualität einer Festlegung auf „aktive“ oder „passive“ Nutzer bzw. Rezipienten entziehen und Rezeption als (re-)aktiven Prozess verstehen, der zwischen diesen Polen oszilliert. Schulz spricht diesbezüglich übrigens von einem „Flimmern“ und nimmt damit gleichsam eine Metapher vorweg, die zur Charakterisierung des Medialen in Wirkungsprozessen bei Jurij Lotman über Niklas Luhmann bis zu Michael Charlton und Tilmann Sutter populär wurde.

Wirkungstheorien und Traditionen, die im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit wichtig wurden, werden im Kap. 5 dargestellt und in Bezug auf den empirischen Teil dieser Arbeit als Hintergrundfolien der Interpretationen diskutiert.

2. Hauptschule – ein didaktisches Brachland

Nach der aufschreckenden Mitteilung der ersten PISA-Erhebung 2000 zur Lesekompetenz von Schülerinnen und besonders Schülern in Deutschland war es fast erleichternd durch den Ländervergleich 2003 festgestellt zu haben, dass geringfügige Verbesserungen auch im Segment der so genannten Problemschüler, die mit den Erfordernissen der Kompetenzstufe I Schwierigkeiten hatten, bemerkbar geworden sind (vgl. PISA (2003) 2005, 100). Grund zu einer Entwarnung sei aber nicht gegeben, zumal die Lese- und Rezeptionsprobleme der Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe als substantielle Gefährdung für ihr weiteres Leben ausgemacht wurden. Jugendliche, die die Kompetenzstufe I erreichen, können lediglich die grundlegenden Verstehensformen erfüllen und es ist zu befürchten, dass sie auf ihrem weiteren Ausbildungsweg und in der künftigen Berufstätigkeit auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen werden. Noch gravierender ist die Situation für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sogar dieses Niveau unterschreiten [...]“ würden (vgl. PISA (2003) 2005, 97). Diese Gruppe, die schon in PISA 2000 als „Risikogruppe“ bezeichnet worden ist, findet sich – so die Autoren von PISA 2003 – mit höherer Wahrscheinlichkeit an Haupt-, Sonder-/ Förder- und Berufsschulen.

Seit der PISA-Studie hat sich daher ein verstärktes Interesse an der Hauptschule entwickelt. Der Anspruch, verlässlich über die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern Auskunft zu geben und auch Prognosen über die Geschicke der Absolventen in einer kulturell komplexen Welt wagen zu dürfen, drängt darauf, den Blick auf die Bereiche schulischen Lebens zu werfen, die als besonderes gefährdet eingestuft werden. Die Feststellung, dass Gefährdungslagen besonders auch im Ausbildungsbereich von Hauptschülerinnen und Hauptschülern bestehen, fragt nach Gründen, Perspektiven und Strategien, um dieser Gefährdungslage an Hauptschulen begegnen zu können.

Wendet man sich aus einer fachdidaktisch interessierten Perspektive der Hauptschulforschung zu, dann kann man sich in mehrfacher Hinsicht Irritationen nicht entziehen: Zum einen aufgrund des spärlich ausfallenden genuin fachdidaktischen Beitrags zum Fach Deutsch³, zum anderen aufgrund der Tatsache, dass die kritische Kontroverse um die vergleichsweise junge Schulform Hauptschule, die in bildungspolitischer, allgemeindidaktischer und pädagogischer und soziologischer Hinsicht die Hauptschule seit ihrer

³ Knobloch stellt bezogen auf den Literaturunterricht in Hauptschulen schon 1998 Desiderate fest (vgl. Knobloch 1998, 37f.). Seine Feststellung trifft durchaus auch heute noch zu.

Entstehung begleitet und dabei viele Probleme von weitreichender Bedeutung diskutiert hat, ohne hinreichende Beachtung außerhalb dieses Diskussionszirkels blieb. Fast kann man geneigt sein, zu behaupten, dass schon mit Einführung der Schulform Hauptschule vor über vierzig Jahren ihre Probleme auf dem Tisch lagen und diskutiert wurden. Durch den PISA-Schub wurde die Kontroverse um die Hauptschule gewissermaßen konkretisiert und pointiert. Es lohnt deshalb, einen kurzen Blick auf die Entwicklung der Diskussionen um die Hauptschule vor PISA zu werfen und mit den diskutierten didaktischen Perspektiven seit PISA in Verbindung zu setzen, um ein Dilemma zu charakterisieren, in dem sich die Didaktiken allgemein und damit auch die Deutschdidaktik bezogen auf die Schulform Hauptschule befinden.

2.1 Die Hauptschule in der Kritik

Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen wurde nach dem Hamburger Abkommen der Ministerpräsidentenkonferenz von 1964 nach einer breiten öffentlichen Debatte in die Wege geleitet. 1968 wurde die konfessionelle Volksschule zugunsten einer weiterführenden Gemeinschaftsschule abgeschafft, wobei allerdings die Möglichkeit weltanschaulich oder konfessionell gebundene Schulen nach Elternwillen ersatzweise zu besuchen, weiterhin bestand (vgl. Bronder 2004, 183ff.). Die Hauptschule als Pflichtschule zumindest in Nordrhein-Westfalen musste dabei einen geordneten Betrieb sichern, der allen Jugendlichen einen schulischen Bildungsgang bis zur neunten Klasse sicherte. Eine Veränderung, die in der Logik des dreigliedrigen Schulbetriebs der Sekundarstufe I begründet lag, wurde 1985 durch die Entscheidung des Landtags, den allgemeinbildenden Schulen zehn Pflichtschuljahre zuzuordnen, umgesetzt. Um eine Gleichwertigkeit der erreichbaren Abschlüsse herzustellen, wurde die zehnte Klasse eingeführt mit der Option bei entsprechender Qualifikation einen Sekundarabschluss I zu erhalten, der neben dem Ausweis des Hauptschulabschlusses auch die Möglichkeit zur weiteren schulischen Qualifizierung mit einer Fachoberschulreife oder einer Berechtigung für die gymnasiale Sekundarstufe II einräumte. Die Sekundarstufe I sollte durchlässig sein und die Hauptschule in ihren Kernanliegen und Inhalten mit denen der Realschulen und Gymnasien und auch Gesamtschulen vergleichbar sein.

Das Jahr 1989 wurde für die Hauptschuldiskussion bedeutsam. Erstmals wurden von Ipfling/Lorenz in einer umfassenden „Bibliographie Hauptschule“ mit 1118 verzeichne-

ten Titeln die Begleitdiskussionen um die Hauptschule zusammengeführt. Diese Bibliographie ist von allgemeinpädagogischen und allgemeindidaktischen Interessen geprägt. Fachdidaktische Interessen werden in dieser Titelsammlung untergeordnet. Sie werden nur, insofern sie einen ausdrücklichen Bezug auf die Hauptschule herstellen, aufgenommen (vgl. Ipfling/Lorenz 1989). Unterrichtspraktische Handreichungen und Ähnliches werden ausgeklammert. Die Durchsicht verrät, dass fachdidaktische Beiträge zum Deutschunterricht so gut wie gar keine Rolle spielen, im Gegensatz zu anderen Fächern – etwa Mathematik –, die etwas stärker in die Diskussionen einbezogen werden. Insgesamt durchzieht die pädagogisch-didaktische Begleitdiskussion zur Hauptschule, die sich in dieser Titelsammlung spiegelt, ein kritischer Unterton. Die Analysen sind in der Regel problemzentriert. Von Beginn an wird etwa die Integration von Migranten mit ihren spezifischen Problemen herausgestellt, die schwierige konzeptuelle Einpassung in die auf Allgemeinbildung verpflichtenden Curricula, die eine Durchlässigkeit der Schulen „nach oben“ gewährleisten sollten, Devianzprobleme usw.

Im gleichen Jahr dieser als eine Art Bestandsaufnahme gedachten Bibliographie erscheint von Rösner ein Abgesang auf die Hauptschule, in der Verfehlungen der Schulpolitik von Anbeginn dieser Schulform aufgelistet werden, die ihr keine realistische Überlebenschance gegeben hätte. Zwanzig Jahre nach Einführung der Hauptschule zieht Rösner die Bilanz, dass, wo sich Eltern eine Alternative bieten, sie ihre Kinder nicht in die Hauptschule schicken würden. Die Hauptschule verkümmerte deshalb in kürzester Zeit vor allem in städtischen Regionen zur Bedeutungslosigkeit. Alles pädagogische Bemühen und didaktische Geschick vieler Lehrer habe nicht vermocht – trotz der Versuche, innovativ und methodisch und didaktisch auf Höhe der Zeit zu arbeiten – diesen rasanten Niedergang aufzuhalten, der auch weiterhin unaufhaltbar sei. Rösner sieht die tief liegenden Gründe für diesen Niedergang in einem „meritokratischen“ Gesellschaftssystem“ (Rösner 1989, 15) das Leistungseinschätzungen als Maßstab für die gesellschaftliche Verteilungsgerechtigkeit gesehen habe und diese weitgehend dem Bildungssystem überantwortet habe. Insofern sei das Wahlverhalten der Eltern, die andere Schulformen für ihre Kinder bevorzugten, die Konsequenz, dass sie für ihre Kinder den am wenigsten mit Aussicht auf Gratifikation verbundenen Abschluss nicht weiter hinnehmen wollten. Rösner weist deshalb all jene „Fiktionen“ zurück, die die Hauptschule als Schulform im dreigliedrigen Schulsystem aus sich selbst heraus begründen wollten, angesichts der Realität der Fluchten aus der Hauptschule und angesichts des gleichzeitig

geschwundenen Vertrauens in die Leistungsfähigkeit dieser Schulform. Diese Feststellung untermauert Rösner in seinem Plädoyer für die Abschaffung der Hauptschule, die er 2007 und gestützt auf eine breite Analyse der Ergebnisse der Large-Scale-Studien PISA 2000, PISA 2003, DESI 2007, IGLU 2004, ferner die regionalen Studien QUASUM (Brandenburg), MARKUS (Rheinland-Pfalz) und LAU und KESS (Hamburg) stützt (vgl. Rösner 2007, 121).⁴ Vielmehr sei die Perspektive „düster“. Ihre pessimistische Variante gehe davon aus, „dass Hauptschulen als Restschulen, als Verwahreinrichtungen für besondere Schülerpopulationen, pädagogisch, moralisch-sittlich und letzten Endes auch politisch nicht zu rechtfertigen seien“ (Rösner 1989, 21; vgl. auch Rösner 2007, 197ff.).

Im Jahr 1989, in dem die Bestandsaufnahme einer Diskussion um die Hauptschule und die kritische Bilanz Rösners, die bis heute in Beiträgen zur Hauptschule nachhallt, erschienen, wurde die Richtlinienkommission in Nordrhein-Westfalen darauf verpflichtet, die Richtlinien der unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I einheitlich zu gliedern (vgl. Bronder 2004, 193). Ziel war, eine maximale Durchlässigkeit zugunsten von Spätentwicklern zu gewährleisten, die während der gesamten Sekundarstufe I die ursprüngliche Schulformentscheidung würden korrigieren können. Am deutlichsten spricht sich die Synchronisation der schulischen Anforderungen bezüglich der Abschlüsse und Qualifikationen aus, die in den Richtlinien der Hauptschule wie folgt ausgeführt sind: „Die Hauptschule ist eine allgemeinbildende weiterführende Schule der Sekundarstufe I. Sie baut auf der Grundschule auf und führt zu allen Abschlüssen und Berechtigungen der Sekundarstufe I“ (Richtlinien HS 1989, 11). Allerdings wurde das Ziel des Aufstiegs in andere Schulformen kaum erreicht, vielmehr hat sich das Verhältnis zwischen so genannten Auf- und Absteigern im Laufe der Jahre deutlich verschlechtert. Die Durchlässigkeit des Systems der Sekundarstufe I ließ wenige Schüler in andere Schulformen aufsteigen. Gegen einen Abstieg in die Hauptschulen konnten diese sich aufgrund ihres Pflichtcharakters nicht wehren (vgl. Bronder 2004, 188; Bronder 2000, 40 u. 43).

⁴ Rösners Studie ist als politische Polemik formuliert. Die Auswertung der genannten Studien im Hinblick auf die Hauptschule findet daher pointiert statt und wird umso gründlicher betrieben, als sie für Rösner die Polemik munitioniert. Dabei spielt insgesamt der erhöhte Anteil der so genannten „Risikoschüler“ in seiner Argumentation eine besondere Rolle. Bezogen auf Lesekompetenz ist Rösner zufolge nach Diskussion der PISA-Ergebnisse jeder zweite Hauptschüler ein Risikoschüler (vgl. Rösner 2007, 130). – Vgl. insgesamt die Diskussion der Studien im Kapitel 6 (Rösner 2007).

Zu Beginn der 90er Jahre veränderte sich die Hauptschullandschaft noch einmal. Mit der Formierung der neuen Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland nach der politischen Wende wurde eine Vielfalt von Konzepten entwickelt, um den Bildungslehrgang der Hauptschule anzubieten. Neben der klassischen Einzelschule – die es in den neuen Bundesländern gar nicht gibt – bieten integrierte Gesamtschulen, erweiterte Realschulen, Mittelschulen usw. die entsprechenden Lehrgänge und Abschlüsse an (vgl. Zenke/Ipfling/Bronder 2004b, 7). Doch trotz der Veränderungen an den Konzepten der Hauptschule, trotz des Versuchs Qualifikationen anzugleichen, wurde das Ziel, mit gleichrangigen Qualifikationsangeboten Ausbildungsqualität zu sichern, nicht erreicht.

Dennoch gibt es auch Befürworter des Konzepts der Hauptschule, die sich nicht umsonst bis heute gehalten hat. So betont etwa Leschinsky, dass trotz der nicht erfüllten Erwartungen das Konzept Hauptschule keineswegs sinnlos gewesen sei (vgl. Leschinsky 2000, 25). Allerdings sei eine Loslösung von allgemeinen Bildungskonzepten im Vergleichsrahmen mit anderen Schulformen notwendig, um der Hauptschule einen Raum zur Entfaltung ohne Konkurrenzdruck zu geben. Bronder betont, dass trotz der Schwierigkeiten die Hauptschulen in manchen Regionen auch bei Eltern, Schülern und Bevölkerung Akzeptanz trotz eines schlechten Gesamtimages finde (vgl. Bronder 2000, 37). Das Problem des Images der Schule sehen auch Bohl/Grunder/Kansteiner-Schänzlin u.a. Sie führen die aktuelle Konjunktur um Leistungsdiskussionen nach PISA auf den Ruf der Hauptschule, mit dem diese von Beginn ihrer Einführung an zu kämpfen gehabt habe, als Grund für weitgehend bildungspolitisch und allgemeinpädagogisch geprägte Debatten um die Schulform generell an (vgl. Bohl/Grunder/Kansteiner-Schänzlin u.a. 2003, 3ff.). Ipfling unterstreicht hingegen das Profil der Hauptschule gegenüber anderen Schulformen der Sekundarstufe I, an dem sich alle Didaktik zu bewähren hat:

Trotz aller Schwierigkeiten ist festzuhalten, dass sich die Grundkonzeption der Hauptschule bewährt hat. Ihr Platz und Auftrag im gegliederten Schulwesen gelten weiterhin: Die Hauptschule vermittelt eine solide, grundlegende Allgemeinbildung. Sie bietet konkret-anschaulichen, am Schüler und an der Lebenswirklichkeit orientierten Unterricht und betont den Rückzug zur Praxis. Die Hauptschule bezieht sich in ihrem Unterricht verstärkt auf die Arbeitswelt, schafft die Voraussetzungen für eine qualifizierte Berufsausbildung und gibt Orientierungshilfen für die Berufswahl. Ihre Abschlüsse sind Anschlüsse zu weiterführenden Bildungswegen im Betrieb und in beruflichen Schulen. (Ipfling 1996, 30)

Diese optimistische Einschätzung kann als zusammengefasstes Programm der Schulform Hauptschule gelesen werden. Sie trifft zwar das Anliegen der Schulform, beschreibt aber

auf der anderen Seite eine Tendenz, die von großen Teilen der Öffentlichkeit nicht geteilt wird. Die Allgemeinbildung sollte nicht nur auf die Ergreifung einer anschließend weiterführenden Ausbildung zielen, sondern sie wurde – wie Rösner 1989 eindrucksvoll an einer Sammlung von Zeitungsanzeigen mit Ausbildungsangeboten nachweist – fortschreitend als Selektionskriterium auf dem Ausbildungsmarkt gehandelt. Gemeint war die Allgemeinbildung der Schulen mit höheren Abschlüssen, die von der Verschränkung mit den Anliegen einer künftigen Berufsausbildung eher absahen. Das Ergebnis der öffentlichen Meinung spiegelte sich unter anderem auch im so genannten „Creaming-Effekt“, wonach Eltern versuchten, die Schulübergänge ihrer Kinder so zu gestalten, dass sie zumindest solange wie möglich nicht auf die Hauptschule kommen (vgl. Hacker 1996, 129; vgl. Rösner 2007, 100; vgl. Zenke 2004, 150).⁵ Denn es hat die Auffassung Vorrang, dass die „höheren“ Schulformen höherwertige Abschlüsse anbieten, die – wie Rösner es nannte – als „Verdienste“ anerkannt werden und entsprechende Gratifikation verschaffen.

2.2 Diskussionsfelder seit PISA

Mitte der 90er Jahre begann das empirische Interesse an Hauptschulunterricht zu wachsen. Beflügelt dann durch die PISA-Studie, in der sich das Problem abzeichnete, dass die Hauptschule eine erhebliche Risikogruppe von Schülerinnen und Schülern ausbilde, die aufgrund der festgestellten Defizite vor allem im genuinen Schwerpunktsbereich des Deutschunterrichts, nämlich Lesen und Leseverstehen, schwerlich im Berufs- und Alltagsleben einer kulturell komplexen Welt teilhaben bzw. standhalten könnten (vgl. PISA 2003, 97; kritisch differenzierend: vgl. Mack 2003, 35ff.), führte zu einer Konturierung der didaktischen Situation der Hauptschulen. Beteiligt waren wiederum vor allem die Erziehungswissenschaften. Empirische Schulforschung habe sich dagegen in den Fachdidaktiken in Deutschland zumeist nicht traditionsbildend ausgewirkt (vgl. Klieme 2006, 765). Entsprechend zurückhaltend blieb der Beitrag der Fachdidaktiken in Bezug auf den Hauptschulunterricht bis heute. Klieme betont, dass das zentrale Desiderat der Unterrichtsforschung die Suche nach Interdependenzen zwischen unterrichtlichem Lehrange-

⁵ Auch in der IGLU-Studie wird Stellung zu der Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den drei weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I genommen. Es sei – so wird bemerkt – nicht gelungen, durch Selektion als Grundlage des dreigliedrigen Systems homogene Lerngruppen herzustellen (vgl. IGLU 2003, 136). Das heißt, das Prinzip der Homogenisierung kann offenbar schon deshalb nicht durchgehalten werden, weil bei der Entscheidungsfindung beim Übergang in die Sekundarstufe I offenbar andere Kriterien als die der attestierten Leistung herangezogen werden.

bot und individuellen Lernvoraussetzungen und Lernhandlungen ist und entsprechende Zuwendung der Forschung verlange (Klieme 2006, 770). Bremerich Vos spitzt den Mangel an empirischer Arbeitstätigkeit auf die Deutschdidaktik zu mit dem Hinweis darauf, dass konkrete Unterrichtspraxis nur spärlich im Fach Deutsch dokumentiert sei (vgl. Bremerich Vos 2006, 450).

Dabei sei durch PISA ein genuin deutschdidaktisches Feld dadurch eröffnet worden, dass bezogen auf Lesekompetenz ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler über Merkmale der innerfamiliären, kulturellen und kommunikativen Praxen verfolgt werden könnte. Die fassettenreiche soziale Herkunft bildet heterogene Kontextvoraussetzungen als Rahmen der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen der Hauptschulen heraus (vgl. Maaz/Watermann 2004, 209). Zu diesen „spärlichen“ Studien gehört eine umfassende Untersuchung der Praktiken und Normen des Literaturunterrichts an Hauptschulen. Darin stellt Gölitzer fest, dass der Literaturunterricht an Hauptschulen nahezu ausschließlich von Strategien getragen wird, die – trotz durchaus erheblicher didaktisch-methodischer Aufbereitung durch die Lehrerinnen und Lehrer – auf Informationsentnahme aus Texten und lexikalisches Textverständnis abzielen. Als Gründe dafür sprächen aus Sicht des verantwortlichen Lehrpersonals die Erfahrung unzureichender literarischer Erfahrung der Schülerinnen und Schüler von Hause aus und unzureichender Konzentration und Sprachfähigkeit (vgl. Gölitzer 2004, 131). Gölitzer zufolge mangelte es an einem „erweiterten Literaturerwerb“ (Gölitzer 2004, 133) mit einer ästhetischen Dimension, der aufgrund der Ermöglichung von Alteritäts- und Differenz Erfahrung persönliche Relevanzen kartiert und so in die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler hineinreicht.

Grunder setzt basaler an: Gerade die verheerenden PISA-Ergebnisse zeigten, dass eine konsequente Sprachförderung stattfinden müsse, die mit einer daran ausgerichteten Lesedidaktik verbunden sei. Dabei gilt es, Unterrichtskonzepte zu flexibilisieren und „Hilfen zur Lebensbewältigung und zum Kompetenzerwerb gleichermaßen herzustellen“ (Grunder 2003, 197). Mit Blick auf Gölitzers Diskussion um Methoden und dahinter stehende Konzepte des Literaturunterrichts an Hauptschulen ist festzustellen, dass hier eine gewisse Parallele in der Funktionsbestimmung des Literaturunterrichts liegt, wobei gleichzeitig die Differenz in der Zielrichtung des jeweiligen Ansatzes in der Alltagspraxis empirisch deutlich wird. Betont Gölitzer die ästhetische Dimension der Aus-

einandersetzung mit Literatur, so deutet sich bei Grunder in der Dimension „Lebensbewältigung“ als hauptschulrelevanter Kategorie ein entscheidendes psychologisches und sozialpädagogisches Moment an, das in literaturdidaktischen Überlegungen gemeinhin keinen Rang hat.

Auch Klein hebt mit Blick auf die Gefahren einer sekundären Analphabetisierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern hervor, dass am Umgang mit der Schriftsprache sich zeige, „ob die Hauptschule auf die Anforderungen der Lebenswelten und der spezifischen Jugendkulturen angemessene Antworten findet“ oder ob sie „nach wie vor obsolet gewordenen und alltagsfernen Bildungsidealen und Unterrichtsvorstellungen nachhängt“ (Klein 1995, 78).

Die Notwendigkeit umfassender Verbindungen zwischen Lebens- und Alltagswelten der Schülerinnen und Schüler und schulischen Lernprozessen betonen auch Artelt u.a. im Rahmen der PISA-Auswertungen. Sie stellen im Rahmen von Hauptschulbeobachtungen zu Lesekompetenzen fest, dass unter den Fünfzehnjährigen im Hauptschulbildungsgang die meisten Schwächen unerkannt geblieben waren (vgl. Pangh 2003a, 106). Neben der Tatsache, dass nur 0,3% der Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen die höchste Kompetenzstufe erreichten, man aber ursprünglich davon ausgegangen war, dass etwa 50% an diese Kompetenzstufe heranreichen sollten (vgl. PISA (2000) 2001, 122), fällt besonders ins Gewicht, dass 88,6% der von ihren Lehrern als nicht schwach eingestuften Schülerinnen und Schüler nicht die unterste Kompetenzstufe des Tests erreichten, auf der verlangt wird, lediglich Informationen aus dem Text zu ermitteln (vgl. PISA 2000 (2001), 119). Artelt u.a. zeigen damit eine Diagnoseschwäche an, die sich vielleicht nicht so sehr auf die didaktischen Dimensionen, die sich aus den Gegenständen speisen, bezieht, als vielmehr auf die Kenntnis der sozialen und psychologischen Situation, in der sich die Lernenden befinden.

Bierschenk/Bierschenk gehen in der Frage der Diagnoseunzulänglichkeiten gegenüber den Lernvoraussetzungen und Erfordernissen der Schülerinnen und Schüler noch einen Schritt weiter und weisen anhand einer empirischen Untersuchung von Lernwegen zweier Schüler im Vergleich nach, dass die sprachliche Widerspiegelung als Indikator von Lernleistung nicht hinreicht, um die Lernvorgänge von Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen zu beschreiben. Problematisch wären dann Rückschlüsse auf unterschiedliche Erfahrungstiefen der Schülerinnen und Schüler. Lernen geschieht ungleichzeitig. Deshalb könne schwerlich nur über eindimen-

sionale Schlussfolgerungen aufgrund von Outputs ein Bezug vermeintlicher Lernleistung oder Lerndefizite auf tatsächliche kognitive Lernvorgänge gezogen werden (vgl. Bierschenk/Bierschenk 2004, 28).

Hier schließt sich gewissermaßen ein Kreis. Es stehen nicht nur Lernvorgänge in Schulen und Schulformen infrage, sondern es wird deutlich, dass unterrichtsbezogene Lernvorgänge nicht auf Schule und Unterricht reduziert werden können, sondern sich in die außerschulischen Lern- und Lebensbezirke als psychosoziale Rezeptionsbezirke der Schülerinnen und Schüler ausweiten. Es steht nicht zuletzt auch infrage, was und wie gelernt uns rezipiert wird und was sich überhaupt mit entsprechenden Forschungsmethoden verlässlich nachvollziehen und diagnostizieren lässt. Die Erkenntnisse seit PISA führen die an den Umständen der Hauptschule interessierten didaktischen und pädagogischen Diskussionen auf die Voraussetzungen des Lernens und Arbeitens an dieser Schulform zurück, die auch hinsichtlich fachdidaktischer Konturierungen Vorrang gewinnen müssen. Damit ist eine schon lange vor PISA aufgebrochene Diskussion um schulformbezogene Didaktiken angerührt:

Es gibt sie kaum, vor allem nicht für die Hauptschule. Zu beklagen ist deshalb – so Schumann –, dass Diskussionen in der Regel von Menschen geführt würden, die sich in der Hauptschule nicht auskennen (Schumann 1996, 8f.). In dem von ihm herausgegebenen Sammelband mit dem Titel „In der Hauptschule unterrichten“ wird deshalb der Versuch unternommen, auffindbare allgemeindidaktische und fachdidaktische Ansätze zu bündeln. Dabei ist nicht ein einziger Beitrag zu finden, mit dem das Fach Deutsch vertreten wäre – ein Hinweis darauf, dass tatsächlich schulformspezifische Fragestellungen lange Zeit nicht genügend in den Blick genommen wurden.

Es ist deshalb notwendig, einige wesentliche Diskussionsfelder um den Lern- und Ausbildungsbetrieb Hauptschule in Augenschein zu nehmen und Tendenzen für die Konturierung schulformbezogener didaktisch relevanter Überlegungen zu kondensieren.

2.2.1 Curriculare Passungsprobleme

Wie schon in der kurzen Entwicklungsbeschreibung der Hauptschuldiskussion zu entnehmen ist, ist der Hauptschule auferlegt, einen Spagat zu leisten, der allgemein Zweifel an der Wirksamkeit der Hauptschule für die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler aufkommen ließ. Gemeint ist der curricular verbindliche Anspruch, „praktisches Ler-

nen“ (vgl. Schlömer 2003, 59)⁶ für Hauptschülerinnen und –schüler einerseits zur Vorbereitung auf das Berufsleben (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003, 8) sicherzustellen und andererseits Bildung und Kompetenzorientierung zu gewährleisten. Mehr noch als in anderen Schulformen wurde auf eine Berücksichtigung der gesamten individuellen Lernstände und Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler gedrungen. So gehen die Richtlinien für die Hauptschule eindeutig von einer Perspektive der Schülerinnen und Schülern aus und legen in einem Dreiklang nahe, dass die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ihre praktischen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten einbringen können sollen (vgl. Richtlinien HS 1989, 17). Die Sicherung umfassender Auseinandersetzung mit als relevant eingestuften allgemeinbildenden Gegenständen sollte vor allem durch entsprechende Gewichtung der Fächer des Pflichtbereichs in der Stundentafel berücksichtigt werden, verbunden mit zusätzlichen Förderangeboten, wo dies notwendig schiene (vgl. Bronder 2004, 186).

Damit sollte dem ursprünglichen Konzept der Hauptschule, eine dritte und hauptsächlich tragende Schulform neben Gymnasium und Realschule zu errichten, die die zahlenmäßig meisten Schülerinnen und Schüler ausbildet und dabei in der Hierarchie der Schulformen nach ‚oben‘ hin zur Weiterqualifikation geöffnet sein sollte, Rechnung getragen werden. Neben der didaktischen Diskussion um die Entwicklung „praktisch“ orientierter Bildung, sei dabei aber notwendig an rationalitäts- und intellektualitätsfördernden Konzepten im Sinne der Tradition von Allgemeinbildung festgehalten worden, um zur kulturellen Anschlussfähigkeit in der „Auseinandersetzung mit Zeichensystemen“ (Bohl/Grunder/Kansteiner-Schänzlin u.a. 2003, 5) zu verhelfen. Ziel sei dabei immer gewesen, individuelle Bildungschancen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu wahren und zu vergrößern.

Mit der erfolgten Angleichung der Richtlinien und Curricula wurden formal gleiche Prinzipien für die Ausbildung in der Sekundarstufe I geschaffen. In der Anordnung dieser Prinzipien sind aber entscheidende Unterschiede festzustellen: Der Unterricht in der Hauptschule ist so zu gestalten, dass „Schülerinnen und Schüler ihre eigene Lebenswirklichkeit erkennen, an eigene Erfahrungen anknüpfen und in der Erfahrung ihrer eigenen

⁶ Das ursprüngliche Konzept, das mit der Hauptschule verbunden wurde, war das der „praktischen Begabung“ der Hauptschüler, so dass ein begabungstheoretischer Unterschied zwischen den Schulen der Sekundarstufe gemacht wurde. Dieser Gedanke der Trennung in praktisch begabt und wie auch immer intellektuell begabt muss allerdings als „ein längst nicht mehr ernsthaft zu diskutierender Gedanke“ (Zenke/Ipfling/Bronder 2004a, 333) gelten.

Leistungsfähigkeit Leistungsbereitschaft entwickeln können“ (Bronder 2004, 195). Diese Akzentuierung klingt eingängig, gewinnt aber eine besondere Brisanz, denn sie ordnet alle Wissenschaftsorientierung der Orientierung am Erfahrungshorizont der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers unter, wie es ausdrücklich in den Richtlinien vorgesehen ist. Mit Blick auf die Struktur der PISA-Studie und ihrer Ergebnisse liegt dann ein Widerspruchspotential darin, dass Kompetenzen nach Richtlinienlage also vom Individuum und seiner Erfahrungswelt aus gedacht werden müssen und nicht gleichsam „top down“ von außen her dimensioniert werden können. Die Idee, einen Ausgleich zwischen den Ansprüchen eines praktischen Lernens und allgemeinbildenden Ansprüchen gleichsam im lernenden Individuum herzustellen (vgl. Hansel 2000, 124), zieht unweigerlich die Konsequenz nach sich, das Postulat einer Verallgemeinerung von Lernständen in dieser Schulform aufgeben zu müssen.

Das Dilemma liegt dabei auf der Hand. Der Allgemeinbildungsanspruch stammt aus einer Bildungstradition, aus der auch die soziale Hierarchisierung durch Bildung entstanden ist, in der geistige Arbeit gegenüber praktischer Arbeit ausgespielt worden ist. Bildung als geistige Beschäftigung ist in diesem System höherwertig. Klagt man „praktisches Lernen“ gegenüber dieser höherwertigen Bildung ein, dann riskiert man einen Ausschluss aus oder Verzicht von jenen Sphären, die durch die Vorstellung der traditionellen, elitären Bildung dominiert wird (vgl. Schlömerkemper 2003, 59). Schlömerkemper schlägt deshalb zugunsten der Hauptschulausbildung eine ethische Neurahmung des Begriffs „praktisches Lernen“ vor, das die Verbindung zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ entkoppelt, um Bildung als eine Haltung („habituellem Bildungsbegriff“) zu bestimmen, die es ermöglicht, konstruktiv mit verfügbaren Kompetenzen der betroffenen Individuen umzugehen. Schlömerkemper sieht darin eine Alternative, „dass man Kompetenzen in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptiert, aber für Menschen jeder Kompetenzstufe die Fähigkeit zu entwickeln versucht, mit diesen ihnen jeweils verfügbaren Kompetenzen in einer ‚gebildeten‘ Weise umzugehen“ (Schlömerkemper 2003, 61). Das heißt, dass Kompetenz im Rahmen der Ermittlung individueller Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten erkannt werden muss, um Schülerinnen und Schülern weitere Möglichkeiten zu schaffen, Fähigkeiten individuell auszubauen. Kompetenz bedeutet dann aber nicht mehr normative Richtschnur für die Bildung zu sein, die gleichförmig für alle Schülerinnen und Schüler gelten würde.

Der hierarchischen Bildungsorientierung ist Duncker zufolge auch geschuldet, dass es keine wirklichen Fachdidaktiken für die Hauptschule gibt. Diese Hierarchie habe sich strukturell so verfestigt, dass man behaupten könne, „dass Hauptschüler in der Sekundarstufe wie in der universitären Lehrerbildung strukturell wie defizitäre Gymnasialschüler behandelt werden“ (Duncker 2003b, 20; vgl. dazu auch Duncker 2003a, 227; Hansel 2000, 115; Mack 2003, 40). Vor dem Hintergrund, dass Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen im Berufsalltag fundamental andere Aufgaben zu bewältigen hätten, „die manchmal eher denen des Sonderschullehrberufs als denen des gymnasialen Lehramts ähneln“ (Duncker 2003a, 216; vgl. auch Hacker 1996, 131), stellt sich für ihn in der Spannung zwischen allgemeiner Ausbildung und individueller Förderung der Schülerinnen und Schüler die Frage nach Bildungsgerechtigkeit, die weder mit Konzepten von Integration noch Differenzierung habe umfassend eingelöst werden können (vgl. Duncker 2003b, 17).

Diese Konzepte sind wiederum an den Voraussetzungen der allgemeinbildenden Schule ausgerichtet, an denen sich die Hauptschule nach der Ablösung von der Volksschule orientiert hat und erweisen sich in den curricularen Erwartungshorizonten der Hauptschule als dysfunktional. Wissinger/Rademacker, die dieses Problem diskutieren, stellen im Spiegel der PISA-Ergebnisse fest, dass schulische Leistungsniveaus von Hauptschülerinnen und Hauptschülern „als Ausdruck individueller Sozialisationserfahrungen verstanden werden können, die weniger schulkonzeptioneller und curriculärer als vielmehr systemstruktureller Natur sind“ (Wissinger/Rademacker 2003, 96f.). Es zeigt sich also ein Passungsproblem zwischen normativer Anforderung und Erfahrungsumwelten und Lebenswelten von Hauptschülerinnen und -schülern. Diesem Passungsproblem würde zu sehr durch Selektion und soziale Entmischung begegnet, so dass zu fordern sei, dass nicht die Leistungsstandards mit den Curricula zu erhöhen seien, sondern der „Leistungsstandard für alle“ erhöht werden müsse (vgl. Wissinger/Rademacker 2003, 116). Wie anhand von Devianzphänomenen von Wissinger/Rademacker gezeigt wird, gilt es, eine didaktisch-pädagogische Verzahnung mit Bereichen der Jugendhilfe herzustellen, um Leistungsstandards für alle, auch in den vielfältigen Fällen sozialer Benachteiligungen und im Hinblick auf den dann nicht aufzugebenden gemeinsamen Anspruch der allgemeinbildenden Curricula, zu erhöhen.

Es zeichnet sich ab, dass der Spagat zwischen dem Allgemeinbildungsanspruch einer Schule der Sekundarstufe I und dem Volksschulerbe, das in der Dimension des „prakti-

schen Lernens“ nachklingt, konkurrierende Ansprüche geschaffen hat, die weder überbrückt werden können noch an den Schülerinnen und Schülern selbst orientiert sind (vgl. Hansel 2000, 111; vgl. Nieke 2000, 94). Zenke/Ipfling/Bronder halten deshalb fest, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr hinreichend vom Ausbildungsgang der Schulform Hauptschule erreicht werden, ein Ergebnis auch der zunehmenden Heterogenisierung der Schülerschaft an Hauptschulen, die durch deren widersprüchliche Ansprüche nicht aufgefangen werden können (vgl. Zenke/Ipfling/Bronder 2004a, 333). Duncker plädiert aus diesem Grunde dafür, die lebens- und umweltlichen Voraussetzungen und Situationen, Lernschwierigkeiten und erschwerten Lebenslagen, psychosoziale Morbidität usw. der Schülerinnen und Schüler einzuholen, curricular zu erfassen und den Ausbildungsgang dadurch persönlich und flexibel und von den einzelnen Schulen verantwortet zu gestalten (vgl. Duncker 2003b, 20, vgl. auch Ipfling 1996, 24; Zenke 2003, 93). Von hier aus würden sich dann alle fachdidaktischen Dimensionen eines hauptschulbezogenen Unterrichts ableiten lassen.

2.2.2 Heterogenität und Individualität

Da dies aber bisher nicht hinreichend der Fall ist, wird über die Hauptschule und ihre Anliegen nur „leerformelhaft“ gesprochen (vgl. Zenke 2003, 81).

Dies wiederum hat zur Folge, dass zu wenig differenzierte Betrachtungen der Wirklichkeiten, in denen Hauptschulen und ihre Absolventen leben, beachtet wurden. Dazu gehört eine Zunahme einer Schülerschaft, die „von zum Teil schweren Lernbeeinträchtigungen [...] aufgrund defizitärer Lebenslagen“ (Zenke, 2003, 87) belastet ist. Die Leitvorstellung der auf Allgemeinbildung setzenden Curricula – so Zenke – ist die Idee der Normalbiographie, die in der Wirklichkeit der Hauptschulen aber im Schwinden begriffen sei. Die Biographien der Schülerinnen und Schüler erweisen sich in ihren Verläufen mehr und mehr als Stück-Werk-Biographien schon vor Eintritt in die Hauptschule und setzten sich in Krisen und Brüchen fort, die durch die unterstellte Kontinuität von Lernverläufen und die darauf abgestellte Organisation von Schule nicht genügend aufgefangen werden könnten. Gefordert sei deshalb

Schülerorientierung als Beachtung teilweise komplizierter Biographieverläufe und zu erwartender Anforderungen und Belastungen im Durchlauf mehrerer Übergangsstationen oder –schwellen. Die Jugendlichen müssen in ihrer biographischen Gestaltungskompetenz Unterstützung und, wo erforderlich, dann auch Begleitung erfahren. (Zenke 2003, 87)

Dort allerdings, wo in einem besonderen Maße das Individuum in der Schule in den Mittelpunkt gestellt wird, wird es zum Zankapfel unterschiedlicher Interessen. Nicht nur die Selektionsfunktion der Schule und der Maßstab der Verteilungsordnung gesellschaftlich anerkannter Qualifikationen würden infrage gestellt und sich verändern müssen, sondern generell die Vorstellungen der Leistungsfähigkeit von Schule und Unterricht und ihrer gesellschaftlichen Aufgaben. Vergleicht man diesbezüglich das deutsche Schulsystem insgesamt mit den aufgrund der PISA-Studie international anerkannten Bildungssystemen, stellt sich der Umgang mit Heterogenität nicht als ein einfaches didaktisch-methodisches Problem dar, sondern das Problem tritt als Problem des Bewusstseins von Schule überhaupt in den Vordergrund. Dies zeigt sich gerade in den Reaktionen auf PISA in erschreckendem Maße darin, dass am Ort maximal feststellbarer Heterogenität, der Hauptschule, zusätzliche Differenzierungen nach Leistung eingeführt worden sind (vgl. Ratzki 2005, 39). Damit würden alle Bemühungen der Pädagogik seit Jahrzehnten der Heterogenität als Vielfalt nach Möglichkeit gerechter zu werden, konterkariert. Insofern erweist sich dort, wo aus den PISA-Ergebnissen politische, normative Ableitungen gezogen werden, die Vergleiche über modellierte Kompetenzstufen als kontraproduktiv. Gerade in dem Dilemma der Hauptschule, dass Ungleichgewichte, soziale Risiken und fehlender kultureller Rückhalt in den Hauptschulunterricht eingehen und ihn in dieser Gemengelage nach Maßstäben einer Normalvorstellung von Unterricht zum Teil fast unmöglich machen, zeigt sich die eigentliche Stärke des abgewerteten sozialen Bildungsorts Hauptschule. In paradoxer Weise wird sie für einen Teil der Jugendlichen ein Ort der Stabilisierung, der als sozialer Kontrastraum mit Bildungsoptionen Erfahrungen von Halt geben kann, der diesen Jugendlichen in ihrer Lebenswelt sonst häufig fehlt (vgl. Helsper/Wiezorek 2006, 451).

Der Vorwurf nach PISA, der Hauptschulunterricht sei nicht anspruchsvoll genug organisiert, weil bei einer problematischen Schülerklientel das Aushandeln der persönlichen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern im Vordergrund stehe und weil deshalb, um die Präsenzzeiten der Lehrer zu erhöhen, auch fachfremd unterrichtet und das Prinzip des Fachunterrichts gleichsam unterhöhlt würde (vgl. dazu Schümer 2004, 104), weist auf die Instrumentalisierung der Ergebnisse aufgrund bildungsökonomischer Interessen hin. Der breite Graben, der zwischen der Realität der Hauptschule als Resultat einer gesellschaftlichen Realität besteht und einer Tendenz, durch entsprechende Politisierung der PISA-Interpretationen die Hauptschulbildung ökonomisch taxieren zu wol-

len, wo die Diskrepanz zwischen fachunterrichtsbezogener Außenerwartung und pädagogischen Ansprüchen nicht mehr behoben, sondern „maximal gemildert“ werden kann (vgl. Helsper/Wiezorek 2006, 450), verweisen deshalb auf eine Homogenisierung von Bildungsvorstellungen, die in der Hauptschule die Leistungsschwächeren endgültig abhängen würden. Nicht nur auf Hauptschulen allein bezogen befürchtet Tillmann deshalb: „Die institutionalisierte Fiktion, man müsse Heterogenität reduzieren, müsse sich der Homogenität zumindest annähern, fordert sehr viele Opfer“ (Tillmann 2004, 9). Die etwa von Klieme vorgetragene Kritik an Forschungen zur Heterogenität von Schülerschaften und folglich heterogenen Unterrichtssituationen und der sich daran anschließenden Diskussionen um individuelle Förderungsmaßnahmen, sie erwiesen sich als „höchst unzureichend“ (Klieme 2006, 770), erkennt, dass der Begriff nicht als funktionale Alternative zur Vorstellung homogener Lernstufen dienen will, sondern eine grundlegende Veränderung der Vorstellung von Lernen und Bildung durch Anerkennung von Verschiedenheit fordert. Wenn Verschiedenheit im Begriff der Heterogenität anerkannt wird, gilt auch für entsprechende Forschungsvorhaben, dass Lernende in ihrer Mannigfaltigkeit untersucht werden, „um herauszufinden, wie verschieden sie als einzelne, in Gruppierungen oder als Generationen leben und lernen“ (Prengel 2005, 21). Demnach beinhaltet der Begriff auch eine zeitliche Komponente, denn er umfasst auch Veränderlichkeit durch die Prozesshaftigkeit, die mit den biographischen Verläufen der einzelnen Beteiligten verbunden ist. Hier gilt es unterschiedliche Felder zu beschreiben, die Heterogenität und Individualität ausmachen.

Reich stellt die aktuelle Forschung zur psychophysischen Entwicklung des menschlichen Gehirns in den Zusammenhang der Diskussion um die soziale und kulturelle Umgebung des Lernorts Schule und spricht damit eine elementare Dimension von Heterogenität durch individuelle Lernentwicklungen an. Reich zufolge wirken sich die Nachteile eines zu sehr genormten und eingeengten Schul- und Bildungswesens negativ auf die individuelle Hirnreifung aus. Die Hirnforschung lege deshalb die konsequente Individualisierung des Lernens nahe. Der Blick sei dabei auf die sozialen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen der Umwelten jedes Einzelnen zu richten, zu denen sich das Gehirn funktional verhalte (vgl. Reich 2005, 149).

Aus pädagogischer Sicht betonen Skischus/Waltenberg die Nützlichkeit, entsprechende Individualisierung der Lernwege durch schulische und unterrichtliche Arrangements

zuzulassen und Heterogenität als eine Tatsache anzuerkennen. Heterogenität sei nicht als ein Problem aufzufassen, sondern als eine Organisationsform, die Lernprozesse beeinflusst, wobei die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler im Vordergrund stehen muss (vgl. Skischus/Waltenberg 2006, 44; vgl. auch Hartmann 2006, 60). Allerdings wird im Vorschlag, Heterogenität im Schulunterricht „absichtsvoll zu verstärken“ (vgl. Skischus/Waltenberg 2006, 45) ein pädagogischer Optimismus deutlich, der das Lernbedürfnis der Schülerinnen und Schüler, „eigene Lerninteressen zu verwirklichen“, voraussetzt. Heterogenität selbst zu einem wirksamen didaktischen Weg zu erklären, muss den Beweis seiner Wirksamkeit erst noch antreten.

Dass die Grundschulpädagogik gewisse Erfahrungen im konstruktiven Umgang mit Heterogenität und darin gegenüber den Schulformen der Sekundarstufe einen Vorsprung hat, zeigen die Beiträge im Sammelband „Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe“ (Heinzel/Prenzel 2002), der stellvertretend für viele weitere Beiträge im Bereich der Primarstufe genannt werden kann und Heterogenität als Frage der Organisationsform des Schulalltags aufgreift.

Gerade hinsichtlich der Organisationsform sind mit Blick auf die Hauptschule als Probleme Alters- und Leistungsheterogenität zu bemerken (vgl. Bronder 2000, 44), die sich vor allem erst nach der Grundschulzeit aufgrund von Lernentwicklungsschwierigkeiten⁷ und Misserfolgserlebnissen herauskristallisieren. Neben den pädagogischen Dimensionen von Heterogenität weist Hanke auf die soziale Herkunft und die sozialen Umwelten als Voraussetzung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern hin. Damit sind nicht nur Migrationshintergründe, sondern vor allem auch soziale Lagen und familiäre Umfeld der gemeint, die sich in individuellen Lernbiographien niederschlagen. Dazu gehören familiär-soziale Hintergründe wie die „Erosion verwandtschaftlicher Sozialverbände“, die „Krise der Arbeitsgesellschaft“, der „Anstieg der Trennungs- und Scheidungserfahrungen/Verlustangst und Verlusterfahrung“, der „Anstieg von so genannten Mütter- und Väterfamilien“ usw. (vgl. Cloer 1998, 82f.; vgl. Leschinsky 2000, 43). He-

⁷ Hier sei beispielsweise auf die Feststellung Rosebrocks mit Blick auf die Entwicklung des weiterführenden Lesens nach der Erwerbsphase in der Grundschulzeit verwiesen. Rosebrock stellt fest, dass für die so genannte Risikogruppe nach PISA gilt, dass sie die Erwerbsphase im Erstleseunterricht vergleichsweise symptomfrei durchlaufen könne und erst später im Verlauf des weiterführenden Lesens von der Mehrheit abgehängt würde (vgl. Rosebrock 2002, 53). Allerdings setzen die Schwierigkeiten des weiterführenden Lesens noch in der Grundschulzeit ein. Die IGLU-Studie gibt Aufschluss darüber, dass eine große Anzahl der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschulzeit erheblichen Förderbedarf aufweisen (vgl. IGLU 2003, 135).

terogenität meint allerdings nicht nur den Hinweis auf eine Problemlage, sondern auch auf kulturelle Anregungspotentiale und Lernerfahrungen, die sich positiv niederschlagen (vgl. Hanke 2005, 115).

Ein wichtiger Akzent in der Heterogenitätsdiskussion wird durch die Bearbeitung der Frage gesetzt, wie an einer Regelschule auf Verschiedenheit aufgrund von Behinderungen von Schülerinnen und Schüler zu reagieren sei. Schwerdt macht auf die besondere Herausforderung aufmerksam, das unverzichtbare Recht auf Anerkennung der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler auch behinderten Schülerinnen und Schülern zukommen zu lassen. Er beklagt, dass es in der Regel aber so sei,

dass die Betroffenen vom Gymnasium zur Realschule, von der Real- zur Hauptschule, von dort zur Förderschule (Schule für ‚Lernbehinderte‘/‚Lernhilfe‘) oder zur Schule für Erziehungshilfe (Schule für ‚Verhaltensauffällige‘/‚Erziehungsschwierige‘) wechseln müssen, wenn dieser Wechsel nicht bereits in der Grundschule stattgefunden hat. (Schwerdt 2005, 101)

Er argumentiert aus einer sozialökologischen Perspektive, in der – nach Hildesmidt/Sander – Behinderung nicht merkmalsbezogen in medizinischer Tradition defizitorientiert verstanden werden kann, sondern auf das soziale und materiale Umfeld bezogen werden muss. Aus dem Leben im Umfeld ergebe sich dann vor allem subjektiv, was Behinderung meint, ob sie leistungsmindernd oder genügend integriert sei (vgl. Hildesmidt/Sander 2002, 304). Die eigentliche Behinderung sei nicht ein objektives Defizit, sondern eben, dass sie nicht genügend integriert worden ist.

Deppe-Wolfinger zufolge zeigt sich schon in der Anlage des Regelschulsystems, dass es nicht genügend Integration für behinderte Schülerinnen und Schüler gewährleistet, denn die Regelschule ist nicht die Regel für behinderte Schülerinnen und Schüler, sondern Sonderschulen kommt hier eine Entlastungsfunktion für die Regelschulen zu (vgl. Deppe-Wolfinger 2002, 49). Hieran seien die Schulreformen vorbeigegangen und hätten einen großen Bedarf zurückgelassen.

Wenn man im Blick behält, dass – wie oben schon diskutiert – zur Hauptschulrealität gehört, häufig an der Schnittstelle zu Sonder- und Förderschulen zu arbeiten, dann rückt Behinderung als in sich schon vielfältiger Aspekt von Heterogenität und Individualität in das Zentrum des Interesses, denn die Integration behinderter Schülerinnen und Schüler tritt bisweilen als besonderer Anspruch an die pädagogische Arbeit an Hauptschulen auf.

Das fordert auch an Hauptschule interessierte Fachdidaktiken heraus, wenn dieser Aspekt im Sinne einer individuellen „Lernausgangslage“ verstanden wird: Jürgens spricht von „Sozialisationsheterogenität“, die eine Beschreibung heterogener Lerngruppen in einem „Anlage-Umwelt-Konstrukt“ notwendig macht, das nicht nur Startchancen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch mehr oder weniger konstante individuelle „Lernausgangslagen“ erfasst (vgl. Jürgens 2005, 151f.). Die Lernausgangslage meint dabei jene umweltsystemische Konfiguration der individuellen Lernbiographie, die sich aus der Gesamtbioographie des Individuums in Auseinandersetzung mit der Umwelt beschreibt:

Mit dem Begriff der Lernausgangslage ist ein Merkmal gemeint, mit dem eine Reihe wichtiger psychologischer Konstrukte wie z.B. Konzentration, Angst, Motivation, Intelligenz u.a.m. zum Tragen kommen. Heterogenität innerhalb einer Schulklasse bezieht sich danach nicht allein auf unterschiedliche fachliche Lernstände. Sondern ebenso auf fachbezogene und allgemeine Kompetenzen, wie weiter auf persönlichkeitsbildende Faktoren, beispielsweise das Erleben von Leistungsangst im und durch schulischen Unterricht. (Jürgens 2005, 152)

Diese Erkenntnis – so Jürgens – gelte schultypenunabhängig und stellt die eigentliche Herausforderung von Schule in der Zukunft dar.

Deutlich wird insbesondere, dass eine genaue Fokussierung der Phänomene und Strukturen von Heterogenität in ihren sozialen, psychologischen, materiellen und kulturellen Zusammenhängen erfolgen muss, um pädagogisch und didaktisch relevante Klärungen herbeizuführen, die in eine hauptschulbezogene Fachdidaktik eingehen können.

2.2.3 Schule – Umfeld – Lebenswelt

Hanke zufolge muss das Ziel sein, eine Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen und den Lernumwelten herbeizuführen, die üblicherweise über eine Doppelstrategie von Selektion und Modifikation hergestellt wird (Hanke 2005, 115ff.). Selektion meint dabei die Auswahl einer geeigneten Lernumwelt und Modifikation meint die Herstellung einer geeigneten Lernumwelt durch Veränderungen. Der Begriff der Selektion ist seit längerer Zeit in die Kritik geraten. „Modifikation“ im Verständnis der Veränderung und Herstellung von Lernhilfen wird dagegen zunehmend vor allem hinsichtlich pädagogischer Diagnostik anerkannt. Die diagnostische Notwendigkeit kommt nicht zuletzt deshalb zum Vorschein, weil eine weitläufige Diskrepanz zwischen Selbstwahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern und gesellschaftlichen Anforderungen festzustellen ist und die Lehrerinnen und Lehrer trotz häufig überzeugender Arbeit am

Lernklima in Hauptschulen hier an ihre Grenzen stoßen (vgl. Helsper/Wiezorek 2006, 439 u. 450).

Ruf fordert entsprechend eine umweltbezogene Diagnostik, die schulische und außerschulische Lernprozesse und Bedingungen qualitativ in der ganzen Bandbreite infrage kommender Verfahren wie Tagebuchaufzeichnungen, Beobachtungen, Gesprächsaufzeichnungen usw. zu erfassen und auszuwerten sucht, denn, wie Lernende unter heterogenen Voraussetzungen sich Lernsituationen schaffen, wie sie Angebote nutzen und adaptieren, hänge nicht nur von kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ab,

sondern in hohem Maße von ihrer Lerngeschichte, ihrem emotionalen Befinden, ihrem Willen und ihren Fähigkeiten, zu reflektieren, sich selbst zu motivieren, die Aufmerksamkeit auf die Sache zu lenken, sich selber realistisch, aber positiv einzuschätzen, ihr Tun als sinnvoll zu erleben, mit anderen auszutauschen, zu kooperieren und Verantwortung zu übernehmen (Ruf 2003, 11f.).

Gerade die Biographien von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zeigen auf, dass nicht nur ihr Selbstwertgefühl häufig gering ausgeprägt und ihr Selbstkonzept labil ist, sondern sie auch in ihren Familien häufig unter Anpassungsdruck stehen und die emotionalen Beziehungen in den Familien gestört sind (vgl. Zenke 2004, 350). Zenke kritisiert deshalb, dass unter dem Postulat der Begabungsgerechtigkeit in der Vergangenheit eine Ideologie entstanden sei, die dazu führte, dass alle strukturellen und didaktisch-methodischen Bedingungen nicht auf eine Lehr-Lernkultur der Hauptschule abgestimmt gewesen waren.

Ähnlich wie Ruf fordert Kleinknecht im Hinblick auf die pädagogische und didaktische Orientierung der Einzelschule qualitative Fallbeschreibungen, die Lern- und Bildungsprozesse konkret durchsichtig macht (vgl. Kleinknecht 2003, 184). Solches Vorgehen erweitere das Erkenntnisspektrum, dadurch, dass man Bildungs- und Bewältigungsorientierung als einen sozialen Zusammenhang dort beschreiben kann, wo sonst Messungen eines kognitiven Outputs zu Verkürzungen führten. Das würde bedeuten, dass in die Forschungsarbeit neben das Interesse an schlichter Beobachtung kognitiver Lernzusammenhänge gleichrangig die Erfassung sozialpädagogisch relevanter Leistungen zur Lebensbewältigung tritt (vgl. Kleinknecht 2003, 191) und den Umfang der Vorstellung von Leistungsvielfalt vergrößert (vgl. dazu Carle 2003, 722) und damit jenes – oben schon benannte – Feld anrührt, dem sich das fachdidaktische Interesse gemeinhin nicht zuwendet.

Damit ist ein Interesse bezeichnet, das die ökologischen Schnittstellen der Systeme Hauptschule, Familie usw. bis in die individuellen Zusammenhänge eines Schülerlebens in seiner Gesamtheit beobachtet, um Erkenntnisse über den sozialen Prozess des Lernens zu erhalten.

In einer Befragungsstudie von 3500 Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Baden-Württemberg mit dem Ziel, einerseits Erkenntnisse über ein Instrument pädagogischer Bedürfnisforschung zu bekommen, andererseits Defizite in der Bedürfnisbefriedigung bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern aufzudecken, ließ sich feststellen, dass insbesondere im Bereich schulischen Lernens erhebliche Defizite in der Bedürfnisbefriedigung der Befragten zu Buche schlugen (vgl. Mägdefrau 2004, 237f.). Das spiegelt sich in sozialen Beziehungen zu Lehrern und auch in den Familien. Es zeigt sich der große Einfluss der sozialen Atmosphäre für alle Bereiche schulischen Erfolgs. Besonders bemerkenswert ist die Feststellung der Studie, dass der ökologische Zusammenhang von Elternhaus und Schule organisch dicht sein sollte, um sich positiv auf das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler auszuwirken und ihre Leistung zu fördern (vgl. Mägdefrau 2004, 238). Die Schule selbst kann aus ihrem Betrieb heraus nicht jene Garantien einer Stabilisierung geben, die durch den umgreifenden Verlust an Schemata normalbiographischer Verläufe bei den Schülerinnen und Schülern notwendig wären. Damit geht auch ein Verlust an Gewissheiten für die Lebensorientierung der Schülerinnen und Schüler einher (vgl. Engelhardt 2000, 73).

Das heißt, ohne die Einschätzung der direkten und indirekten Einflüsse der ökologischen Umfeldler auf Lernprozesse im Unterricht der Hauptschulen (vgl. Bohl/Grunder/Kansteiner-Schänzlin u.a. 2003, 8) kann es keine praxisbezogene Relevanz der Fachdidaktik geben. Mit Blick auf eine Literatur- und Mediendidaktik bestätigt Pangh den unhintergehbaren Zusammenhang zwischen Schulunterricht und den äußeren Einflüssen der familiären und gesellschaftlichen Umgebungen. Insbesondere bildungsferne Elternhäuser, die im außerschulischen Umfeld nicht schon für eine vermittelnd literarische Sozialisation stehen, zeitigen tendenziell Nachteile für eine weitere literarische Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern (vgl. Pangh 2003b, 69f.), die aufgrund von „Sphärendiskrepanzen“ zwischen Elternhaus und Schule zu einer besonderen psychischen Belastung der Schülerinnen und Schüler würde (vgl. Fink 2003, 2005).

Davon nicht nur Notiz zu nehmen, sondern eine pädagogisch-didaktische Aufgabe zu sehen, wird umso notwendiger, wenn man auf die Ergebnisse der oben genannten Studie Mägdefraus schaut. Ausdrücklich wird dort einer Meinung, die der Schule einen kompensatorischen Effekt zuschreiben möchte, widersprochen (vgl. Mägdefrau 2004, 238).

Insgesamt gilt es festzuhalten, dass mit „Heterogenität“ vielfältige Tatsachen begriffen sind, die herkömmlichen Vorstellung einer homogenen Schule, homogener Schüler, homogenen Lernens und Leistens und auch entsprechender Einschätzungen und Bewertungen des Lernens und Leistens zuwiderlaufen. Diese Heterogenität ist in einem besonderen Maße an Hauptschulen der Fall. Die vielfältigen Tatsachen, die Heterogenität ausmachen, haben Einfluss auf die Lern- und Bildungsprozesse als biographische Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Es muss also gelten, diese Tatsachen konkret wahrzunehmen, sie in ihrem Verhältnis zueinander zu beschreiben, um auch Aufschluss über die strukturbildende Kraft des Zusammenspiels jener Umstände zu bekommen, die sich im Begriff der Heterogenität spiegelt. Nur auf der Basis solchen Wissens wird es möglich sein, zu überlegen, wie man Heterogenität in Schule und Unterricht konstruktiv und wirksam begegnen kann.

2.2.4 Akzent Lebenshilfe

Was sich als Perspektive hauptschulbezogener Forschung zeigt, gilt auch für eine praxisbezogene und schulforminteressierte Fachdidaktik. Zentrale Bedeutung bekommt in der Hauptschule eine Schülerorientierung dann, wenn der Fachunterricht sich den Erfordernissen kritischer Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler öffnet. Duncker zufolge ist zunehmend eine Öffnung der fachlichen Orientierung für sozialpädagogische, sonderpädagogische Belange notwendig. Ein Hauptschullehrer agiert dann als Agent zwischen den Unterstützungssystemen für seine Schülerinnen und Schüler, um ihnen Entwicklungsfortschritte in ihren individuellen Lagen zu ermöglichen. Gerade die in der Hauptschulrealität kaum zu trennenden Überschneidungen zur Sonderpädagogik erfordern dazu eine entsprechende pädagogische und didaktische Einstellung. Duncker stellt von diesem Standpunkt aus Forderungen an den wissenschaftlichen Umgang und die wissenschaftlich orientierte pädagogische und didaktische Begleitung des Hauptschulbildungsgangs:

Die erste Forderung sieht eine wissenschaftliche Analyse der Lebenswirklichkeit von Hauptschülerinnen und Hauptschülern einschließlich der sozialen und kulturellen Bedingtheit ihrer Lebensverhältnisse vor. Daran anschließend ist wissenschaftliche Durchdringung von Lehr- und Lernprozessen erforderlich und didaktisch und unterrichtstheoretisch zu spiegeln. Die Wissenschaftlichkeit im Hinblick auf Hauptschulrealitäten erweist sich dann in ihrer Tüchtigkeit hinsichtlich der Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung individueller und sozialer Problemlagen, der Klärung des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule und Unterricht und der Reflexion von Erfahrungen der alltäglichen Hauptschulpraxis (vgl. Duncker 2003a, 228).

Es wird deutlich, dass in diesen Forderungen nicht nur eine Abkehr von der Richtschnur schulübergreifender Bildungsstandards gesprochen wird, sondern Hauptschulrealität in der alltäglichen Praxis in das Zentrum des Interesses rückt und so die Individualität ihrer Schülerinnen und Schüler sichtbar wird. Die pädagogische und didaktische Wissenschaftlichkeit, die Duncker für die Hauptschulbegleitung einfordert, arbeitet danach konkret, vor Ort in den Umwelten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Duncker 2003b, 20ff.), um jene Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten, die durch Lebensnähe ihre Relevanz entfaltet. Für Zenke heißt dies vorrangig, den Schülerinnen und Schülern bei ihren schulischen und biographischen Übergängen Hilfe zur Gestaltung des Lebens anzubieten, die sich bezüglich des Lerntempos, der Arbeitsformen, Anspruchsniveaus und inhaltlichen Interessen individuell an ihnen orientiert (vgl. Zenke 2003, 93).

Mangel an sozialem Kapital und vielfältige psychische Belastungen, sowie ein erhöhtes Armutsrisiko, das sich auf unterschiedlichen Ebenen der Lebensgestaltung von Hauptschülerinnen und -schülern zeigt, führen zu einer Situation an Hauptschulen, die vorrangig Themen und Erfordernisse der Lebensbewältigung in den Vordergrund stellen. Ein entsprechender gesellschaftlicher Trend – so Fink – lässt sich in der Beratungsstatistik der Jugendämter von Anfang bis Mitte der 90er Jahre ablesen. Danach habe die institutionelle Beratung zur Lebensbewältigung bei Jugendämtern der unter 18-Jährigen um 65% zugenommen. Dies zeige die Zunahme der als prekär wahrgenommenen Lebenssituationen, die sich in besonderem Maß an Hauptschulen widerspiegelt (vgl. Fink 2003, 205). Das haben nicht zuletzt auch die Auswertungen der PISA-Ergebnisse vor Augen geführt. Mack stellt dazu heraus, dass dieses Risikopotential einerseits in der Wechselwirkung zwischen den schulischen und außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen

zu suchen sei, und andererseits darin, dass dieser Zusammenhang von den didaktischen und pädagogischen Wissenschaften bisher weitgehend ignoriert worden sei (vgl. Mack 2003, 37f., vgl. auch Mack 1995b, 150). Um die entstandene Kluft zu überwinden, ist es notwendig, dem gesellschaftlichen Wandel und den daraus resultierenden Veränderungen dessen, was Jugendliche zu bewältigen haben, zu entsprechen. Mack spricht deshalb nicht mehr nur allgemein von Entwicklungsaufgaben wie etwa dem Jugendalter gemäße Ablösung von den Eltern, Hinwendung zur Peer-group, bei denen unter Umständen Jugendlichen geholfen werden müsste (vgl. Havighurst 1958), sondern von Bewältigungsaufgaben, die im problembezogenen Umgang mit Jugendlichen fordern:⁸

Schule kann sich deshalb nicht auf ihre Bildungsaufgabe beschränken, sie muss auch sensibel sein für das Bewältigungshandeln junger Menschen und sie unterstützen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Krisen und Risiken in ihrem Prozess des Aufwachsens. (Mack 2003, 38; vgl. auch Mack 1999, 250)

Diese Entwicklungsaufgaben, Krisen und Risiken sind nicht nur psychologischer Art, sondern haben auch mit erspürter sozialer Ungleichheit zu tun, Benachteiligungen, die nicht zuletzt in eine Vielzahl unterschiedlicher Verhaltensauffälligkeiten münden (vgl. Mack 1995a, 12f.; Mack 1999, 251). Mack konzipiert deshalb in „Bildung“ und „Bewältigung“ ein dialektisches Begriffspaar, das mehr als ein Ziel schulischer Ausbildung sein und zu einer lebensweltlich orientierten Lebensform führen soll. „Bewältigung“ bzw. „Coping“ als neuer Begriff, der didaktisch-pädagogisch ebenso wie „Bildung“ orientieren soll, wird dabei in drei Dimensionen umrissen: als Bewältigung kritischer Lebensereignisse, als Bewältigung individuell schwieriger Konflikte, Krisen, Situationen und Lebenslagen und Bewältigung als Lebensbewältigung in einer risikoreichen Lebenssituation. Diese drei Dimensionen umfassen persönliche und individuelle Lagen ebenso wie soziale Lebensumstände und allgemeine entwicklungspsychologische Aspekte.⁹ Diesen drei Dimensionen werden entsprechende Formen der Bewältigung zugeordnet: Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im entwicklungspsychologischen Sinn, Bewältigung des Typs ‚Krise‘ in prekären Alltagssituationen und Bewältigung des Typs ‚Risiko‘, das heißt, Bewältigung von normativen Forderungen an das Individuum in der Herstellung einer biographischen Balance. Bildung und Bewältigung seien zwar aus unterschiedlichen Traditionen erwachsene Begriffe, die nie ineinander aufgehen, gleichwohl

⁸ Oerter/Dreher weisen allerdings nach, dass auch schon Havighurst die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der interaktionistischen Spannung der Aushandlung individueller Ansprüche und gesellschaftlicher Anforderungen gesehen habe (vgl. Oerter/Dreher 2002, 269).

⁹ Da Bewältigung (Coping) im Rahmen dieser Arbeit als zentrales Moment des unterrichtlichen und darüber hinausgehenden Verhaltens zu beobachten war, sei vorweg auf die Fallarbeiten in dieser Arbeit verwiesen. Bewältigung (Coping) wird dort in seinen psychosozialen Dimensionen fokussiert.

würden beide Begriffe ein Überschneidungspotential darin ausweisen, dass sie Horizont-erweiterung und Reflexion des Alltags und alltäglicher Handlungs- und Deutungsmuster vorsehen (vgl. Mack 2003, 44f.). Die Dialektik der Arbeit mit diesem Begriffspaar vi-siert nicht eine Utopie von Lernen und Bildung an, sondern ergibt sich aus der alltägli-chen Realität der Lebenslagen Jugendlicher, die in schulischen Lernzusammenhängen stehen und von Überforderung bedroht sind. Bewältigung geht damit als Schulsozialar-beit in die Unterrichtsdidaktik ein und sucht Unterrichtsformen basierend auf einer kon-kreten, an den jeweiligen Lebenslagen und Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler orientierten Vermittlung von Hilfe, wobei Stundetafel und Lehrplan einen fle-xiblen Rahmen geben müssen (vgl. Göldner 1996, 34). Schule und Unterricht müssen dabei eine Art Schutzbereich bieten, der Raum für Bewältigung und Entwicklung lässt. Grunder sucht ähnlich wie Mack die didaktisch nicht mehr hinreichenden Begriffe „Ler-nen“ und „Bildung“ neu zu bestimmen, indem er zum Begriff des Lernens den Begriff der Bildung in einem „erweiterten Lernbegriff“ gesellt:

In der Diskussion um Unterrichtsentwicklung spielt der erweiterte Lernbegriff eine zentrale Rolle. Obwohl nicht ‚neu‘, ist er in jüngster Zeit, mit neuer Dynamik in die Diskussion eingebracht worden. Es handelt sich dabei zunächst um ein Kon-strukt, das erlaubt, zwischen Zielen (z.B. Schlüsselqualifikationen) und dem unter-richtlichen Alltag zu vermitteln. (Grunder 2003, 199)

Diese Herausforderung sei nur dann zu meistern, wenn die Lern- bzw. Bildungsprozesse „Lebensprobleme nicht unablässig stören, wenn der Geist offen ist für unterrichtliche Zumutungen. Andererseits ist die Bearbeitung lebensweltlicher Probleme auch als Chan-ce zu erachten, Lebensbewältigung über Bildungsprozesse zu initiieren und zu stüt-zen“ (Grunder 2003, 200). Auf der Suche nach einer Vermittlung dieser zusammenge-legten Ansprüche muss Wissen über solche lebensweltlichen Probleme und Prozesse über das Studium von Einzelfällen hergestellt und gesammelt werden (vgl. Wacker 2003, 115), um so flexibel auf die lebensweltlich relevanten individuellen Prozesse eingehen zu können, und zu jener Selbsttätigkeit zu verhelfen, die zum „bildenden Lernen“ als Basis der Bildungsmaximen der Hauptschularbeit, Wissen, Urteilsfähigkeit und Ent-scheidungskraft, wird (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 281).

2.2.5 Zusammenfassung und Ausblick

Fasst man die ältere und die jüngere Diskussion um die Belange des Hauptschulbil-dungsganges mit Blick auf den Beitrag des Deutschunterrichts zusammen, dann werden

mehrere Dinge deutlich. Für die Konzeptionen der Hauptschulbildung gilt es, die Heterogenität an Hauptschulen, die unmittelbar in das Schulleben und den Unterricht eingeht, als Tatsache anzuerkennen. Sie kann kaum mehr ernsthaft infrage gestellt werden.

Daraus leiten sich – mit Zenke zu sprechen – Forderungen an die Forschung ab, um die „Leerformelhaftigkeit“ der Sprache über Hauptschule zu überwinden. Vorgeschlagen wurden verschiedene Formen qualitativer, interpretativer Verfahren und Arbeiten, die sich mit den Einzelschulen befassen, um dicht an die Phänomene und Strukturen der zu beschreibenden Heterogenität heranzurücken. Die Entdeckung der Einzelschule für das wissenschaftliche Interesse ist „als ein Schritt zur Anerkennung der unterschiedlichen Lebenslagen, in denen und mit denen Schule im Alltag agiert“ (Mack/Raab/Rademacker 2003, 21) zu verstehen. Die Relevanz der Konzentration auf die Einzelschule wurde zwar schon in den 80er Jahren propagiert (vgl. Mack 1995b, 150), hat aber nicht genügend Nachhall gefunden.

Der Umstand, dass zunehmend Lebensprobleme in den Unterrichtsalltag einbezogen werden (vgl. Cloer 1998, 74), fordert entsprechende didaktische Reaktionen. Sie erstrecken sich nicht primär auf Fragen der Unterrichtsmethodik und Unterrichtsgegenstände, sondern zuallererst auf Fragen des didaktischen Selbstverständnisses. Es gilt das Hauptaugenmerk auf die Ausbildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu legen. Das heißt, mit ihnen eine Grundausstattung an kognitiven, kommunikativen, sozialen, methodischen und instrumentellen Fähigkeiten zu erarbeiten (vgl. Hansel 2000, 126f.; vgl. Zenke 1998, 209). Zenke betont dabei, dass hier die konstruktive Bewältigung der Übergänge in weitere Ausbildungsprozesse aufgrund eines erworbenen positiven Selbstbildes als „biographischer Gestaltungskompetenz“ wichtig sei:

Jede wie auch immer verschleierte Rückkehr zu einer neuen Variante volkstümlicher Bildung, etwa nach dem Motto, der Hauptschulbildungsgang solle sich für die schwächeren Schüler und Schülerinnen besonders auf die gründliche Beherrschung der Kulturtechniken und von der Wirtschaft gewünschten Arbeitstugenden konzentrieren, hätte eine deutliche Beschneidung der Ausbildungs- und Sozialisationschancen zur Folge. (Zenke 1998, 210)

Man kann diese Äußerung der eingangs aus der PISA-Studie zitierten Prognose zur Lebensbewältigungsfähigkeit so genannter Risikoschüler gegenlesen, um abseits outputorientierter – eventuell sogar ideologiefälliger – Engführungen für die Breite der hauptschulrelevanten Bildungs- und Bewältigungsaspekte zu sensibilisieren, der gegenüber

alle Versuche einer Standardisierung eine akademische Übung ohne praktischen Wert sei (vgl. Rösner 1998, 70).

Das bedeutet, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Maßgaben für ihr Lernen und ihre Bildung in die Schule aus ihren Erfahrungsumfeldern mitbringen. Krüger schlägt deshalb vor, den Unterricht in die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler hinein im Hinblick auf ein erfahrungsorientiertes Lernen und hinsichtlich einer Hilfeleistung zur biographischen Entwicklung zu öffnen (Krüger 1998, 99). Dies gilt umso mehr, als der angebotene Sozialraum Schule mit den sozialen Umwelten der Schülerinnen und Schüler lebensweltlich verschmilzt (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003, 49). Für eine fachdidaktische Orientierung bedeutet das, dass nicht nur Wissen über das Sozietop einer Schule notwendig wird, sondern auch ein Wissen über biographische Verläufe von Schülerinnen und Schülern an einer Schule (vgl. dazu Jordan 1998, 336f.), um ein Wissensspektrum zu erhalten, das Entwürfe didaktischer Perspektiven unterfüttert. Die Ergebnisse der PISA-Studie weisen zwar nicht nur auf die kognitiven Defizite, sondern auch auf die soziale Bedeutung der Ergebnisse hin. Allerdings muss die Frage im Rahmen der oben erörterten Beiträge gestellt werden, ob eine hinreichende Passung im Hinblick auf die Erfordernisse der Hauptschule hergestellt worden ist. So bezweifelt Bohl etwa, dass die Kompetenzmodelle, wie sie etwa durch kognitive Leistungstests wie PISA vorgegeben werden auf pädagogische Konzepte, mit denen Schulen unter unterschiedlicher Zielsetzung arbeiten, abgestimmt sind. In kognitiven Kompetenzmodellen sei beispielsweise nicht vorgesehen, dass die Bewältigung einer Migrationsbiographie als eigenständige Leistung gewürdigt würde (vgl. Bohl 2003, 17).

Ebenso seien die sozialen Hintergründe wie Auswirkungen der Abstammung aus Migrationsfamilien nicht ausreichend berücksichtigt. Über die Vernachlässigung heterogener Verläufe aufgrund von Migration kritisiert Bohl generell die Marginalisierung des Einflusses der familiären und sozialen Hintergründe mit Blick auf Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Bohl bezweifelt damit die Feststellung der PISA-Studie, dass zwischen den in die Untersuchung eingegangenen drei Typen von familiären Hintergründen, Familie mit leiblichen Eltern, Stieffamilie und Einelternfamilien, keine direkten Auswirkungen sich aus dem Zerfall der Familie auf die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen ergeben (vgl. PISA 2000, 481) und mahnt: „Die Gefahr besteht in der Vernachläss-

sigung von schulischen und unterrichtlichen Konzepten, die tendenziell auf Bewältigung ausgerichtet sind: Für die Hauptschule gilt, das gesamte Spektrum im Blick zu behalten“ (Bohl 2003, 59).

Dem wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Blick auf die vielfältigen Formen psychischer und sozialer Hintergründe und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler, die in vielfältiger Weise Bedarf an Bewältigungshilfe haben, zugestimmt. Dies gilt umso mehr, wenn das von Mack vorgeschlagene dialektische Begriffspaar „Bildung“ und „Bewältigung“ als Grundlage für „erweiterte Lernprozesse“ (Grunder) als ein allgemeindidaktisches Prinzip, das auf fachdidaktische Umsetzung drängt, anerkannt wird. Allerdings weist Rekus zu Recht darauf hin, dass Schule und Unterricht es nicht vermögen, defiziente Familienkonstellationen zu kompensieren, erzieherische Fehlformen auszuräumen oder daraus resultierende pathologische Formen zu therapieren. Vielmehr müsse der didaktische Schwerpunkt sein, „Lernprozesse so zu gestalten, dass das Selbstvertrauen und Selbstachtung (wieder zurück-)gewonnen werden können.

Selbstvertrauen erscheint deshalb nicht nur als die erste Bedingung des Lernens, es stellt zugleich die erzieherische Zielsetzung dar“ (Rekus 1998, 161). Rekus leitet daraus ab, dass die Unterrichtsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler an diesem Maß gemessen werden müssen, um Selbstvertrauen in die eigene Arbeit als vorrangiges Prozessprodukt immer wieder herzustellen: „Selbstvertrauen ist also nichts anderes, als ein je fälliges Urteil über sich selbst. Dieses Urteil wird immer im Zusammenhang mit einer Aufgabe gefällt“ (Rekus 1998, 161).

In dieser Perspektive wird der Zusammenhang von Bildung und Bewältigung ein genuin fachdidaktisches Anliegen. Es erfordert aber, möglichst umfangreiches Wissen über solche Lernvorgänge im Unterricht konkret herzustellen und andererseits die lebensweltlichen und umweltlichen Erfahrungsquellen der Schülerinnen und Schüler in Betracht zu ziehen. Auf entsprechende Desiderate in diesen Bereichen wurde in den oben angeführten Diskussionsbeiträgen verwiesen.

2.3 Der Hauptschulunterricht und der fachdidaktische Beitrag

2.3.1 Vom Vergessen einer Schulform

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur, die sich der Hauptschule zuwendet, wurde bemerkenswert oft die Forderung nach einer Reform der Hauptschullehrerbildung laut (vgl. u.a. Bronder 2004, 202ff.; Schulz 2000, 81ff.; Seitz 1996, 119). Kern dieser Forderungen ist, die Hauptschullehrerbildung an den Universitäten aus der nicht schulformspezifisch angelegten, dafür fachorientierten Ausbildung weitgehend abzukoppeln, um die pädagogischen, sozialpädagogischen und psychologischen Belange mit ihren vielfältigen berufspraktischen Erfordernissen und Komponenten in den Vordergrund zu rücken.

Dem Fach Deutsch selbst wird in der Stundentafel der Hauptschule durchaus ein erheblicher Stellenwert eingeräumt und die entsprechend fachgebundene Ausbildung der Schülerinnen und Schüler nicht infrage gestellt (vgl. Göldner 1996, 37).¹⁰ Im Gegenteil wird in diesem Diskussionszusammenhang immer wieder eingeräumt, dass der fachorientierte Beitrag zur Erziehung und Ausbildung der Schülerinnen und Schüler unumgänglich sei, er aber so gestaltet sein muss, dass er der Hauptschule als einer „sozialen Leistungsschule“ gerecht wird (vgl. Schulz 2000, 85). Deutlich wird in solchen Beiträgen aber auch, dass die Erwartungen an den Deutschunterricht sich in der Regel auf eine solide Ausbildung im Lesen und Schreiben als grundlegenden Techniken beschränken, die für die Übergänge vor allem des künftigen Berufsalltags unumgänglich sind und bei Bedarf weiter gefördert werden müssen. Zu fragen ist an dieser Stelle allerdings, welchen fachdidaktischen Beitrag es für das Fach Deutsch speziell im Rahmen von Hauptschule gibt.

Aufschlussreich ist hier der Blick in die Literatur- bzw. Fachdidaktiken des Fachs Deutsch, die gerade nach und angesichts der PISA-Ergebnisse veröffentlicht wurden (vgl. Abraham/Bremerich-Vos/Frederking/Wieler 2003; vgl. Bogdal/Korte 2004; vgl. Kämper van den Boogart 2003). – Es überrascht kaum: Es gibt keinen.

¹⁰ Allerdings weist die PISA-Studie auf eine im internationalen Vergleich im Stundenumfang schwache Stellung des muttersprachlichen Unterrichts in Deutschland hin (vgl. dazu auch Pieper/Wirthwein/Zitzelsberger 2002, 47).

Die Gründe hierfür sind vielfältig. Sie hängen zum einen mit dem Dilemma zusammen, einen Schulbezug der Fachdidaktik nur über den Abgleich mit verschiedensten politischen Interessen herstellen zu können (vgl. Kämper van den Boogart 2003b, 13ff.), zum anderen aber auch, sich konturieren zu müssen: Je nach Standpunkt lässt die Konturierung immer nur graduell entweder eine Annäherung an die Schulpraxis zu oder umgekehrt an Maßgaben der Wissenschaftlichkeit, wobei die traditionelle Anlehnung an den Bildungsbegriff das Dilemma unterstreicht: „Man kann die Aporien der Bildungstheorie zum Anlass nehmen und bildungstheoretisch über die Unmöglichkeit des Lehrberufs philosophieren“ (Kämper van den Boogart 2004a, 82). Diese Problematik spielt bis in die didaktischen Orientierungen der Zeit vor PISA hinein, die analog zu „kulturellen Dichotomien“ wie „Unterhaltungsliteratur vs. Höhenkammliteratur, pädagogische Psychologie vs. Philologie, Emotionalität vs. Intellektualität [...]“ (Kämper van den Boogart 2000, 18) gesehen werden können.

Eine dieser vermeintlichen Dichotomien wurde von Rosebrock in dem Beitrag „Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen“ diskutiert. Sie stellt die Frage nach der Sinnhaftigkeit, Lesekompetenz und literarische Kompetenz in ein hierarchisches Verhältnis zueinander zu stellen und kommt zu dem Ergebnis, dass beide, die technischen Aspekte des alltäglichen Lesens wie die Aspekte literarischen Lesens, als Rezeptionsmodalitäten in der individuellen Rezeption der Leser zusammenlaufen und dabei individuell komplexe Mischungsverhältnisse eingehen (vgl. Rosebrock 1999, 64f.). Ihr Verweis auf den empirisch wahrzunehmenden Leser wurde daraufhin von Kämper van den Boogart als ein Alltagspositivismus¹¹ apostrophiert, der die Tradition jener Pädagogik, die sich an einer utopischen Fundierung bzw. aber an der Denkschule der kritischen Theorie schärft, ablehnte (vgl. Kämper van den Boogart 2000, 7). Aufschlussreich für die Frage nach dem Stellenwert einer hauptschulbezogenen Fachdidaktik ist in diesem kleinen Richtungsstreit die daran anschließende Dichotomisierung, die Kämper van den Boogart unter die Überschrift „Richtungsweisend: Grundschule oder Gymnasium?“ (Kämper van den Boogart 2000, 9) im gleichen Beitrag vornimmt. Allein dieser Anschluss an die ursprünglich diskutierte Dichotomie der Rezeptionsmodalitäten einer

¹¹ Um den Bedarf der Hauptschule in diesem Kontext zu signalisieren, sei auf den Beitrag „Alltagskompetenzen entwickeln. Curriculare Standpunkte eines realitätsnahen Unterrichts an der Hauptschule“ von Hiller (1998) verwiesen, in dem unter anderem die „Grenzen und Chancen einer schulischen ‚Vorbereitung auf nicht-bürgerliches Leben‘“ diskutiert und „Anregungen für eine kind- und jugendgemäße Vorbereitung auf schwierige Lebenslagen“ wie zum Beispiel Ausbildung, Arbeitslosigkeit, Wohnungssuche usw. als realitätsnahe Szenarien einer Kompetenz zum „(Über-)leben“ als vorrangige Unterrichtsbelange erörtert werden (vgl. Hiller 1998, 181ff.).

Lesekompetenz und einer literarischen Kompetenz zeigt, dass im theoretischen Raum der Fachdidaktik eine Schulform wie die Hauptschule mit ihren Belangen schlicht vergessen worden ist. Und es mag zumindest einer Ahnung von jener Büchse der Pandora, unter deren Deckel sich die vielschichtigen sozialen und psychologischen Dispositionen, mit denen an der Hauptschule zu rechnen ist, geschuldet sein, dass Paefgen – eine Lebenshilfe-Didaktik ablehnend (vgl. Paefgen 1999, 24) – zur Konzentration auf den Gegenstand Literatur und seine Vermittlung aufruft und Rezeptionsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern dabei kategorisch ausklammert (vgl. Paefgen 1999, 30f.).

Dass nach PISA der Blick auf die Empirie unumgänglich wurde, zeigt Kämper van den Boogart selbst in der Einforderung empirischer Bezugnahmen auch auf das Soziale über den Unterricht hinaus, um nicht alleine in einem normativen Horizont zu verharren (vgl. Kämper van den Boogart 2003a, 92).

Die Beiträge im Band „Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA“ (Abraham/Bremerich Vos/Frederking/Wieler 2003) zeigen eine Konturierung der Diskussionsstände angesichts der Ergebnislage von PISA. Aufmerksam macht Beisbart mit zehn Thesen für den Deutschunterricht, in denen u.a. ein Lesecurriculum gefordert wird, das „neben der Interpretation die Leseoperationen Informationsentnahme und –verarbeitung sowie Reflexion und Bewertung berücksichtigt“ (Beisbart 2003, 232). Die Texte müssten dabei „Wissens- und Wertbereiche ansprechen“. Beisbart deutet damit an, dass der Literatur- und Leseunterricht sich an die Rezeptionsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler annähern muss, wobei die spezifische Konturierung dieses Wertbereichs offen bleibt und zu diskutieren wäre. Angesichts der Heterogenität von Schülergruppen, Schülerleistungen und Schülerarbeiten leitet Spinner ab, dass noch stärker auf individualisierte Lernverfahren gesetzt werden müsse. Für ihn steht eine Zuwendung des Literaturunterrichts, mit der Absicht, einen Beitrag zur Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler im „Umgang mit Ängsten, Wünschen, Aggressionen und Glückserfahrungen“ zu leisten, aus (Spinner 2003, 248). Sehr deutlich weist Frederking auf die Notwendigkeit einer differenzierten Bestandaufnahme von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Psychologie und identitätstheoretischen Konzepten, denen deutschdidaktische Ansätze folgen, hin. Diese müssen an der Empirie orientiert sein, wobei entsprechende Bestandaufnahmen noch ausstehen würden (vgl. Frederking 2003, 265ff.).

Das Problembewusstsein ist durch PISA und IGLU insgesamt geschärft worden. Differenzierungen und Untersuchungen, die die Hauptschule als spezifische Schulform berücksichtigen, gibt es allerdings nur wenige.

2.3.2 Hauptschulspezifische Studien im Umfeld des Deutschunterrichts

Zu diesen gehört die schon genannte Studie von Gölitzer, in der aufgrund dichter Beschreibungen von Literaturunterricht in der Hauptschule das Dilemma fachdidaktisch modellierter Erwartungen, die auf Notwendigkeiten basaler Verständigung über Textinhalte stoßen, sichtbar wird. Diese Beobachtung passt ins Bild einer etwa zehn Jahre zuvor erstellten Studie, die im Umfang einer hundertköpfigen Stichprobe an Baden-Württembergischen Real- und Hauptschulen unter der Fragestellung, wie der Literaturunterricht an literaturdidaktischen Konzepten orientiert sei, durchgeführt worden war. Dabei wurde ein nur geringer Zusammenhang des unterrichtlichen Handelns mit literaturdidaktischen Konzepten und Vorschlägen festgestellt (vgl. Frank 1992, 56ff.).

Verwundern können solche Befunde sicherlich nicht. Schon seit der Anfangszeit, als die Hauptschule als Nachfolgerin der Volksschule etabliert wurde, wurde auf die Differenz zwischen fachdidaktischen Normen, die auf die Breite der Sekundarstufe I unter der Maßgabe, umfassend auf den höchsten Bildungsabschluss hin vorzubereiten, angelegt waren und einer Didaktik der alltäglichen Realitäten vor Ort verwiesen. Neben den oben schon erörterten allgemeindidaktischen und pädagogischen Voraussetzungen spielen dabei auch Traditionen der Schulbildung nach 1945 eine Rolle, die sich offenbar bis in den Literaturunterricht und seine Konzeptionen fortsetzte. Bezogen auf die frühen Richtlinien und Rahmenplanerstellungen hält Gantenbrink Ende der 70er Jahre fest, dass sie von Sorge getragen seien und als innere und äußere Schwierigkeit der Schule zeigen würden, dass letztlich die Lehrenden mit vielerlei persönlichen Nöten zu kämpfen hätten, in einer Zeit „allgemeiner wie individueller Richtungslosigkeit pädagogisch und fachlich sinnvolle Ziele abzustecken“ (Gantenbrink 1979, 118). Das sich darin zeigende Problem sei die unmittelbare Vergangenheit vor 1945, die pädagogisches Denken und Handeln als Aufgabe des Lehrers zurückgestellt habe und deshalb zu einer Frage von Einstellungen geworden ist. Dieser Sorge mag es entsprechen, wenn neben Bildungsaspekten des Literaturlesens in den NRW-Richtlinien für die Volksschule, deren Gipfel die Hinführung der Jugend zur Dichtung gewesen sei, die kritische Kompetenz der qualitativen

Beurteilung von Literatur ebenso eine Rolle spielte wie die bewahrpädagogische Haltung gegenüber „minderwertigen Schriften“, die dem Literaturunterricht eine Abwehrfunktion zuwies (vgl. Gantenbrink 1979, 182f.).

Die grundlegende Strukturveränderung, die, eingeläutet durch das Hamburger Abkommen von 1964, einsetzte, trennte die Volksschule in Grund- und Hauptschule auf und orientierte die Ziele der Hauptschule neu. Dabei spielten weniger traditionelle Bildungsgüter eine Rolle als vielmehr die Orientierung an einer schnell sich entwickelnden, durch Veränderungen geprägte Arbeitswelt, die „volkstümliche Bildung“ unter Verdacht stellte und den Namen „Hauptschule“ zu einer Chiffre für ein neues Denken der Praxisorientierung machte, das von den Erfordernissen der Arbeitswelt bestimmt wurde (vgl. Gantenbrink 1979, 207 ff.).

Dabei wurden Begriffe wie „Selbstbildung“ zwar beibehalten, allerdings neu ausgerichtet. Sie waren nicht mehr als Garant „innerer Bildung“, wie es noch 1950 hieß, sondern nach außen gewandt im Sinne des „Aufbaus eines Wertgefühls“, „Lebensorientierung“ usw., (vgl. Gantenbrink 1979, 220f.). Sie wurden im Rahmen der Erfordernisse der umgebenden sozialen Umwelt orientiert und standen bildungsorientierten didaktischen Konzeptionen literarischer Selbstfindungskonzepte oder aber anspruchsvoller literarischer Geselligkeit gegenüber, allerdings unter Beibehaltung des Etiketts „Bildung“.

Rössner hatte zwölf Jahre zuvor aus den gleichen politisch motivierten Gründen, die Gantenbrink vorbrachte, schon den Akzent auf die kommunikative Ausbildung im Rahmen des Hauptschulunterrichts gelegt. In Rössners Verständnis ist die Schule vor Ort immer ein Spiegel der sie umgebenden politischen Umstände und entsprechend gestaltet sich die Kommunikation.

Das Miteinander-Sprechen in allen Formen sei dabei zentrales Anliegen von Schule als Sozialisationsinstanz zur Herausbildung und Förderung gesellschaftlich aktiver Mitglieder (vgl. Rössner 1967, 37). Formen des Unterrichts, die überwiegend Gesprächsformen sind, müssen dabei zielgerichtet und pädagogisch auf dem Boden demokratischer Legitimation reflektiert werden. Schülerbeiträge adäquat zu berücksichtigen und sie im Rahmen eines Kooperationsverhältnisses von Unterricht zu integrieren, sei dabei Legitimationsbasis eines Unterrichts, der nicht auf demokratische Scheingefechte setzt, sondern echte Ziele demokratischen Handelns vor Augen hat. Das heißt, es muss sich in den Formen des Unterrichtsgesprächs immer erweisen, dass der Unterricht nicht nur eine

Probesituation für das wirkliche Leben darstellte, sondern dass er auch etwas von den pädagogischen Interessen der Demokratieerziehung umsetzt (vgl. Rössner 1967, 62).

Dass dieser Anspruch nicht umzusetzen gewesen sei, resümiert Wünsche.

Wünsche nimmt die Schulsituation unter den Aspekten Situation und Unfreiheit des Hauptschullehrers, Ich-Entwicklung und soziale Interaktion im Rahmen von Hauptschule und auch literarische Bildung in den Blick. Seine Überlegungen gehen von einem weiten Rahmen der institutionellen Voraussetzungen aus, die Lehrer wie Schüler paralyisierten. Dabei habe sich – so ein Vorwurf Wunsches – der Reformwille in den 60er und 70er Jahren nicht gehalten, sondern die Schule zu einer bevorzugten Projektionsfläche unerfüllter politischer Wünsche gemacht, ohne irgendetwas im Alltag umsetzen zu können. Die Gemengelage der bemerkbaren Interessen führte dazu, dass den Schülerinnen und Schülern Bildung vorenthalten und ihr Anspruchsdenken auf Notwendigkeiten der Sicherung des Lebensstandards reduziert würde (vgl. Wünsche 1979, 10). Dadurch würde sich eine schweigende Mehrheit herausbilden, die nicht in der Lage sei, den Anspruch auf Bildung zu vertreten, der ihnen zustünde.

Die Einpassung in die Bedingungen von Schule ist nach Auffassung Wunsches vom Wunsch der Zertifizierung getragen, der eben das Grundanliegen der Existenzsicherung spiegelt. Da die eigentlichen Bedürfnisse unterdrückt würden, sei die Inszenierung eines bildungsorientierten Unterrichts im negativen Sinne des Wortes „Theatermachen“ (vgl. Wünsche 1979, 96), das die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht.

Diese schweigende Mehrheit zum Sprechen zu bringen, nimmt sich Haselbeck in einer zweibändigen Studie vor, in denen das Erfahrungswissen von Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 9 vor allem in Hauptschulen anhand von Gruppendiskussionen, Tiefeninterviews und Schultagebüchern untersucht wird. Haselbeck stellt heraus, dass in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wichtig sei, dass ihre biographischen Lebensbezüge ernst genommen und akzeptiert würden, was sie in ihrer Wahrnehmung des Schul- und Unterrichtsalltags häufig missen würden. Weiterhin spielen vor allem Krisenerfahrungen zum Ende der Hauptschulzeit, vor allem Lerndefizite, Misserfolge, soziale Konflikte mit Lehrern und Mitschülern in der Kritik der Schülerinnen und Schüler eine Rolle (vgl. Haselbeck 1999b, 336).

Als entscheidend für die schulische Arbeit der Hauptschule stellt Haselbeck die soziale Umgebung der Schule als Handlungsfeld der Schülerinnen und Schüler heraus. Die Le-

benswelt der Schülerinnen und Schüler setzt sich dabei aus den Interaktionserfahrungen mit ihren Lehrern und ihren Mitschülern zusammen, die ihre primären Erfahrungsinhalte im Rahmen von Schule ausmachen. „Als wesentlicher Kern von Erfahrungsinhalten lassen sich auch Widersprüche und Probleme aufdecken, die es für die Schüler jeden Tag neu zu bewältigen gilt“ (Haselbeck 1999a, 19). Als eher demotivierend werden Arbeitsformen bewertet, die mit Leistungsdruck in Verbindung gesetzt werden. Besonders Formen des Schreibens werden dabei als eine Lernzielorientierung verstanden, die als Belastung gewertet wird (vgl. Haselbeck 1999a, 119ff.).

Hiller erinnert im Zusammenhang des vor PISA schon erwachten Interesses an Verläufen von Schülerbiographien an die Notwendigkeit einer hauptschulklientelspezifischen Beschäftigung mit vernachlässigten schwachen und lernbehinderten Schülerinnen und Schülern.¹² Für dieses Schülersegment seien weder theoretische noch politische oder gar praktische Konzepte vorhanden (vgl. Hiller 1997, 12). In Hinblick auf diese Schülerinnen und Schüler sei von allgemeinbildenden Voraussetzungen abzusehen, um für sie eine Realitätsnähe herzustellen, die es bei absehbar problematischen biographischen Verläufen möglich macht, privat und wirtschaftlich zu bestehen (vgl. Hiller 1997, 73f.). Hilfreich könne dabei auch ein Literaturunterricht sein, der problemorientierte Angebote macht, um durch fiktionale Zugänge über den Alltag nachzudenken: „Im Spiegel der Literatur können wir eigene Erlebnisse besser einschätzen und verarbeiten lernen“ (Hiller 1997, 31).

Auf konzeptioneller Ebene nimmt sich Hahn dies nicht nur theoretisch, sondern auch aus der Sicht eines Praktikers vor.

Hahn fasst Lesefähigkeit und literarisches Lesen unter der Prämisse zusammen, einer medial vielfältigen Lesekultur gerecht werden zu müssen, die Aspekte der Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung, Fremdverstehen usw. genauso einbegreift wie die Beherrschung der medial sich differenzierenden Lese- und Schreibtechniken. Die umfas-

¹² Bezüglich außerschulischer Einrichtungen, an denen ein Hauptschulabschluss nachgeholt werden kann, wird die Berücksichtigung klientelspezifischer Problemlagen in besonderem Maße deutlich. Hörschgens/Füssenich/Kock legen dar, dass für Jugendliche, die entweder keinen Hauptschulabschluss erreicht haben oder aber aus irgendwelchen Gründen in der Gefahr stehen, keinen Hauptschulabschluss zu erreichen, der Hauptschulabschluss für sie und die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine besondere Qualität von „Normalität“ habe. Ein Hauptschulabschluss heißt dann „Abschied aus dem Dunstkreis der (Lern-) Behinderung“ (Hörschgens/Füssenich/Kock 2001, 160). Entsprechend groß sei der Druck, auf einen Hauptschulabschluss hinzuarbeiten. Andererseits wird der Hauptschulabschluss auch auf ganz anderer Ebene als Problem wahrgenommen: Dort, wo er nicht ein solides Ergebnis in den Noten widerspiegelt, verknüpft er den Zugang in die Arbeitswelt und wird dadurch noch einmal ganz anders bewertet.

sende Textauswahl, die Hahn in seinen praktischen Entwürfen eines Literaturunterrichts darlegt, soll dabei unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten ebenso wie die Gebrauchserfordernisse ansprechen.

Hahn spricht von „vitalen Texten“, deren Gebrauch zur Lebensbewältigung gelernt werden soll, womit aber noch nicht Bereiche von Selbstreflexion, humanes Denken und Handeln, Demokratie, Werte usw. angesprochen seien. Dieser Bereich der Persönlichkeitsentwicklung sei allerdings ein klassischer Bereich der Arbeit mit literarischen Texten (vgl. Hahn 1999, 16). Hahn zufolge können die Notwendigkeiten des Aspekts Bewältigung durch Lesetraining eingeholt werden, um nach Grundlegung der Kulturtechniken des „flüssigen Lesens“ (Hahn 1999, 19) in den Bereich des literarischen Lesens vorzudringen. Das Interesse am literarischen Lesen zeigt sich entsprechend in einer Auswahl an Höhenkammliteratur, die von Hahn für den Unterricht vorgeschlagen wird und einen vielfältigen Literaturunterricht eröffnet, der in seinen klassischen Zielsetzungen die oben diskutierten sozialen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern allerdings nicht weiter berücksichtigt und Bewältigung über das Bewältigen einer Leseaufgabe hinaus als didaktische Aufgabe ignoriert.

Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Literaturunterricht in der Hauptschule vor Ort nimmt Knobloch vor. Ziel seiner Fallstudie ist eine erfahrungsdichte Beschreibung des Literaturunterrichts an bayerischen Hauptschulen in Abhängigkeit der Zielvorstellung und Rahmenbedingungen, die in Richtlinien und Lehrplänen den Literaturunterricht orientieren (vgl. Knobloch 1998, 43). Aufmerksam machen seine Erkenntnisse über restaurative Tendenzen in den Lehrplänen ebenso wie die Feststellung, dass der Lehrplan nicht fachdidaktisch begründet wurde und der Literaturunterricht weder materiell noch zeitlich gerüstet sei und ebenso, dass zu große Aus- und Fortbildungsdefizite beim Lehrpersonal festzustellen seien (vgl. Knobloch 1998, 208ff.), um einen wirklich hauptschulbezogenen Literaturunterricht zu sichern. Knobloch hält es deshalb für eine zentrale Aufgabe, über die Konstellationen des Literaturunterrichts an der Hauptschule weitergehend empirisch Auskunft zu erlangen.

Diese Forderung findet Zustimmung durch Haas. Haas stellt eine Konflikthaftigkeit schulischer und unterrichtlicher Vollzüge aus Sicht von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Bezug auf die Realität ihrer außerschulischen Alltagserfahrungen fest, denn „[e]ine Didaktik, die nicht von dieser Realität ausgeht, verfehlt auf grundlegende Weise

ihre Aufgabe“ (Haas 1993, 18). Er plädiert im Zusammenhang einer Fachtagung „Leseerziehung in der Hauptschule“ deshalb für einen „anderen Literaturunterricht“, der sich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler ausrichtet und dabei nötigenfalls von Formen und auch Zielen normativen und damit auch kontrollierenden Unterrichts absieht (vgl. Haas 1993, 24ff.).

Diese Fachtagung nahm sich zur Aufgabe, die Leseerziehung in ein Gesamtkonzept sprachlicher Erziehung zur Bewältigung der zukünftigen Lebensaufgaben der Schülerinnen und Schüler zu stellen, was aufgrund der häufig nicht mehr abrufbaren Voraussetzung im Rahmen der familiären Kindserziehung zu fachdidaktischen Schwierigkeiten führt (vgl. Schultz-Hector 1993, 2f.). Diese Feststellung wurde getroffen, obgleich im Gegensatz zu dem knapp eine Dekade später erfolgenden PISA-Schock noch vergleichsweise positive Daten aus der Hamburger Lesestudie im Zusammenhang des internationalen Test zur Lesekompetenz IEA über das Erreichen von Mindeststandards zugrunde gelegt werden konnten (vgl. Willenberg 1993, 5ff.). Der grundlegende Gedanke, Lesen als Basis, um kulturell Anschluss halten zu können, zu etablieren, ist auch nach PISA für die Hauptschuldidaktik geblieben. Prange stellt im Rahmen einer Erörterung der Ausdifferenzierung kultureller Symbolsprachen das Lesen als die entscheidende Fähigkeit dar, um mit kulturellen Symbolsystemen und den sie darbietenden Medien umgehen zu können.¹³ Befähigung zum Lesen wird damit Grundlage zu weiteren fachspezifischen Ausdifferenzierungen, die auf Lesefähigkeit beruhen und im Deutschunterricht grundgelegt werden müssen (vgl. Prange 2002, 6f.).

Lesen deshalb in vielfältigen Situationen und beständig zu üben, ist deshalb Menzel zufolge eine vorrangige Aufgabe des Deutschunterrichts an der Hauptschule, wie aus den Ergebnissen zur Lesekompetenz aus der PISA-Studie gefolgert werden müsse (vgl. Menzel 2002, 14). Genuneit bringt Lesen als basale Fähigkeit, die im schulischen Unter-

¹³ Dies führte allerdings auch zu weiter differenzierungsbedürftigen Situationsbewertungen. Bofinger stellt in einer Fragebogenstudie an 103 bayerischen Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen den Einfluss familiärer Verhältnisse auf den Medienkonsum heraus (vgl. Bofinger 2001, 96). Medienkonsum wird dabei primär als ein „Problem“ behandelt (vgl. Bofinger 2001, 107), mit gewisser Ausnahme des Lesens, das vorentschieden als wichtigste „elementare Kulturtechnik“ (vgl. Bofinger 2001, 199) hervorgehoben wird, die allen weiteren kompetenten Umgang mit Medien bestimmte. Bofinger bleibt den Beweis, den er allein durch die Anlage seiner Studie nicht erbringen kann, schuldig. Die Vorentscheidung über richtiges und falsches Verhalten klingt nicht zuletzt in den Wertungen an, in denen erhobene Lektürevorlieben bei Hauptschülern beispielsweise als „Hang zu besonders leichter und seichter Zeitschriftenlektüre“ qualifiziert werden bzw. deren „Vorliebe für Computer- und Sportmagazine zumindest [!] [als] ein Interesse für bestimmte Freizeitaktivitäten“ bezeichnet wird (vgl. Bofinger 2001, 204).

richt zu vermitteln sei, in den Zusammenhang des sozialen Lernens.¹⁴ Die Dimensionen des Problems Analphabetismus, insbesondere in den vielfältigen Formen des funktionalen Analphabetismus zeigten an, dass Alltagsbewältigung im sozialen und kulturellen Umfeld nur aufgrund der Beherrschung dieser basalen Fähigkeiten stattfinden kann. Das Augenmerk auf Lesevermittlung an Hauptschulen zu legen, heißt Bekämpfung alter und neuer Formen von Armut (vgl. Genuneit 2002, 16f.). So wird deutlich, dass Lesen als Prozess der Alphabetisierung im Rahmen des Deutschunterrichts zu einer Bewältigungsaufgabe wird, die in ihrer Bedeutung letztlich Bewältigung drohender Formen sekundären Analphabetismus meint.¹⁵ Um hier wirksam tätig werden zu können, sei ein breites Wissen über die Lebenssituationen der Hauptschülerinnen und –schüler notwendig, um Formen des Analphabetismus aus den sozialen und kulturellen Bedingungen heraus gewahr zu werden.¹⁶

Die Durchsicht von Beiträgen, die den Deutsch- bzw. Literaturunterricht in der Hauptschule betreffen, machen deutlich, dass zwischen zwei sehr unterschiedlich motivierten Ansprüchen an Erziehung und Vermittlung in der Hauptschule, die sich den Begriffen „Bildung“ und „Bewältigung“ zuordnen lassen, eine Lücke klafft.

Der aus der PISA-Studie abzuleitende Auftrag, Bildung und Bewältigung in einem Zusammenhang zu sehen und die lebensweltlichen und ökologischen Bedingungen, die

¹⁴ Mägdefrau/Vollbrecht stellen in einer Studie mit 3502 Hauptschülerinnen und Hauptschülern der Klassenstufen 6 bis 9 in Baden-Württemberg fest, dass die Angebote neuer Medien das Lesen als Freizeitbeschäftigung weitgehend zurückgedrängt hat. Diese Feststellung relativiert sich etwas, wenn die Extreme betrachtet werden: So wird festgestellt, dass ein Fünftel der Jugendlichen als Nicht-Leser einzuschätzen sei, aber immerhin ein Achtel der Jugendlichen sehr häufig lesen würde (vgl. Mägdefrau/Vollbrecht 2003, 141). Auch hier kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass eine frühe Leseförderung vor allem mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund geleistet werden muss, bevor alterstypische Rückzüge vom Lesen einsetzen.

¹⁵ In diesem Zusammenhang ist die Untersuchung des Projekts „Medienbiographien mit Kompetenzgewinn“ in Freiburg aufschlussreich. Dort wurde bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 von Haupt- und Realschulen der rekursive Zusammenhang von Habitualisierung und Selbstbildentwicklung untersucht. Im Zentrum steht die Beobachtung einer Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung eigener Medienkompetenzen und sichtbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf die Verwendung des Computers (vgl. Kommer/Biermann 2005, 2ff.).

¹⁶ Medienforschung, die sich für die sozialen Hintergründe interessiert, hat Tradition. Beispiel dafür ist die Entwicklung der „Knowledge-gap“-Hypothese, die etwa in der Erforschung der Computernutzung eine wichtige Rolle spielte. Dabei wurde auf die entscheidende Wichtigkeit des sozialen Kontakts und Umfeldes und das Bildungsniveau als sozialem Kapital des Umfeldes verwiesen (vgl. Schwab/Stegmann 2000, 139ff.). Weniger ausschlaggebend für den Zugang zu Medien ist der Aspekt der materiellen Verfügbarkeit (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993, 90). Bezogen auf Fernsehen und Computerspiele stellt Fürst (Fürst 1994) heraus, dass die innerfamiliäre Sozialorganisation und das Familienklima große Bedeutung für sich herausbildende Rezeptionsmuster bei Heranwachsenden hat. Die medienbiographischen Zusammenhänge des Familienlebens beschreiben Sander (vgl. Sander 2003, 41) und Vollbrecht (vgl. Vollbrecht 2003, 15), wobei sich allerdings zwischen den Generationen auf einer eher abstrakten Ebene Interessenüberschneidungen nachweisen ließen.

Einfluss auf das Lernen und die intellektuelle Entwicklung haben, wird von Pieper/Wirthwein/Zitzelsberger (2002) und Pieper/Rosebrock/Wirthwein u.a. (2004) aufgenommen und kann als wegweisend für die weitere Erforschung der Bedingungen von Lesen und Medienrezeption bildungsferner Schichten im Zusammenhang schulischen Deutschunterrichts bezeichnet werden. Im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ stellen sie aufgrund von Experteninterviews mit Hauptschullehrern und Absolventinnen und Absolventen ihrer Hauptschulen Verläufe der literarischen und medialen Sozialisation der Absolventinnen und Absolventen in Abhängigkeit von Schule, familiärer Situation und erweiterter sozialer Umgebung heraus. Heterogenität bedeutet in dem für dieses Projekt zusammengestellten Sample, dass Lebenssituationen vor allem aufgrund von Migration bewältigt werden müssen, die sich in sozioökonomischer Unterprivilegierung und Problemen in der Kenntnis der deutschen Sprache niederschlagen (vgl. Pieper/ Wirthwein/Zitzelsberger 2002, 36f.). In der alltäglichen medialen Praxis wird vor allem das Fernsehen präferiert, während das Lesen von Printtexten eine marginale Rolle spielt. Die mediale Praxis wird dabei in der Sicht der Interviewees vor allem über die Kategorien Genuss und Unterhaltung, zum Teil aber auch interessegeleiteter Informationssuche definiert, wobei das Vorstellungskonstrukt eines Lesebegriffs der befragten ehemaligen Schülerinnen und Schüler in der Regel „von einer normativen Idee von Lesekultur getragen ist“ (Pieper/Rosebrock/Wirthwein u.a. 2004, 190) und nicht auf eigener Erfahrung basiert, sondern eine Vorstellung von Bildung und Hochkultur reproduziert.

Die umfangreiche qualitative Studie macht Ernst mit der Berücksichtigung heterogener biographischer, sozialisatorischer Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die zu einer Berücksichtigung der individuellen Lebenslagen, Lebensstile und sozialen und kulturellen Umgebungen führt. Von hier aus kann weitreichend der Stellenwert der Mediennutzung aus lebensweltlichen und sozialen Situationen heraus geklärt werden. Beispiel dafür ist die habitusgetragene und mit Migrationskontexten verbundene Lektürepraxis des „Lesens als Lernen“, in der sich das Lesen funktional deutlich konturiert und in eine generelle Suche nach gesellschaftlich-kulturellem Anschluss verstanden wird (vgl. Pieper/Wirthwein/Rosebrock u.a. 2004, 19). Solcherlei Verdichtung von Lebenslagen, Biographien und Lebensstrukturen und deren mediale Praxis sind notwendig für die Konturierung einer hauptschulbezogenen Didaktik, die bewältigungsorientiert arbeitet. Dies gilt gerade deshalb, weil empirische Studien immer auch eine eingeschränkte Reichweite haben und den Vergleich vieler solcher Studien untereinander einfordern.

So arbeitet die Frankfurter Studie mit einem Sample von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen, die die Passage Schule hinter sich gelassen haben, das heißt, einen Prozess von Entwicklungen und Wandlungen durchlaufen haben (vgl. Strauss 1974, 95ff.) und deshalb retrospektiv in einer wahrscheinlich rundumerneuten Wertungsperspektive auf diese Vergangenheit schauen. So sollte Vorsicht bei der Bewertung von „Erinnerungslücken“ in Bezug auf Schullektüre und Literaturunterricht wie auch Medienrezeption allgemein (vgl. u.a. Pieper/Rosebrock/Wirthwein u.a. 2004, 147; Pieper/ Wirthwein/Zitzelsberger 2002, 42f.), die aus der Situation der Interviews hervorgehen, walten, zumal, wenn daraus Schlussfolgerungen auf den Unterricht und seine vermeintliche Folgenlosigkeit gezogen werden. Hier gilt es mit Haas entgegenzuhalten, dass es nicht nur um die Beurteilung eines manifesten Wissens geht, das erinnert werden kann und im Sinne einer „Branchenverteilung des Wissens“ den Philologen eine Zuständigkeit für die Sicherung von Wort und Schrift zuschreibt (vgl. Haas 2002, 5). Die Fähigkeit des Lesens im Sinne von Haas bedeutet eher eine Fähigkeit zur subjektiven Konfiguration in der sozialen und kulturellen, zeichenhaften Umgebung, die sich in ihren Strukturen nicht immer unmittelbar erschließt.

In diesem Sinne stellt sich dann als Forschungsaufgabe, über Beobachtungen (auto-)biographischer Kontexte hinaus strukturelle Zusammenhänge zwischen den individuellen ökologischen, sozialen und lebensweltlichen und biographischen Lebenslagen, der Mediennutzung und –rezeption und des Agierens im Schulunterricht auszuspähen.

3. Erläuterung des Vorgehens im Feld und bei der Auswertung

3.1 Zum Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung

Den Fokus der vorliegenden Arbeit auf genannten allgemein menschlichen Fähigkeiten zu richten, wie Aufenanger es in medienpädagogischer Absicht fordert (vgl. Aufenanger 1999, 71), bedeutet eine Veränderung, des Ausgangsinteresses, Formen und Erweiterungen von Medienkompetenz bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu untersuchen und die Weiterentwicklung von Kompetenzen durch einen offenen medienintegrativen Literaturunterricht zu beschreiben. Damit durchlief die Feldarbeit jene Veränderungsprozesse, die in der Grounded Theory als typisch beschrieben werden, wenn man sich sozialen Prozessen konkret annähert. Dieser Prozess soll deshalb knapp nachgezeichnet werden:

Für das oben genannte Vorhaben wurde die 6. Jahrgangsstufe der Essener Hauptschule am Stoppenberg ausgewählt.

Für das Projekt, das in den drei Klassen dieser 6. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde, wurde im ersten Schulhalbjahr der Klasse 6 im Rahmen des Deutschunterrichts ein medienintegrativer Literaturunterricht in einer Doppelstunde pro Woche und pro Klasse installiert. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten über das Halbjahr hinweg mit einem Medientagebuch, das anschließend für die Auswertung in den Datenkorpus der vorliegenden Arbeit einging. Anhand der Medientagebücher sollten Veränderungen von Rezeptionshaltungen, Rezeptionsmuster, Veränderungen der Rezeptionsintensität usw. sichtbar werden.

Dazu wurde in einem ersten Teilprojekt die Arbeit mit einem vorstrukturierten Medientagebuch anhand der Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ von Uwe Timm vorbereitet. Einbezogen wurden die Buchversion der Erzählung, das Hörbuch und der Film, so dass durch einen Medienverbund mehrfältige Rezeptionsansätze des grundlegenden Stoffs durch inhaltliche und narrative Übereinstimmungen und Differenzen der unterschiedlichen Medienprodukte eröffnet wurden. Die Arbeit an der Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ war also verpflichtend und sollte neben der Hinführung zu einer freien Form der Arbeit mit dem Medientagebuch unter Bereitstellung eines Angebots unterschiedlicher Mediengeschichten und Formate einen ersten

Korpus thematisch vergleichbarer Daten für die Auswertung sichern. Das Buch stand allen Schülerinnen und Schülern im Unterricht und außerhalb des Unterrichts zur Verfügung. Film und Hörbuchversion der Erzählung wurden in die Unterrichtszeit einbezogen.

Die wahlfreie Form des Arbeitens fand nach Abschluss der Arbeit mit der Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ in einem zweiten Arbeitsabschnitt in jenem Halbjahr statt. Dabei wurde eine Medienvielfalt vor allem an Leseangeboten, Filmen, Hörbüchern und Hörspielen und CD-ROMs zur Verfügung gestellt und mit Arbeitsvorschlägen versehen, so dass im Rahmen des unterrichtlichen Arrangements die Schülerinnen und Schüler aufgrund der eigenen Medienerfahrungen und orientiert an ihren Gewohnheiten und Dispositionen (vgl. dazu Wermke 1997, 69; vgl. auch Wermke 2004, 96ff.) aber eingeführt in die Techniken des Medientagebuchführens ihre Rezeptionsweisen ausbauen konnten.¹⁷

Die Feldarbeit in dieser Schule bedeutete ein Eintauchen in die sozialen Strukturen nicht nur der Unterrichtsumgebung, sondern auch des sozialen Gefüges der Schule insgesamt, so dass dichte Beobachtungen des Alltags der Schule und ihrer Arbeitsschwerpunkte, die sich notwendig auch jenseits offizieller Lehrpläne herausbilden, mit in die Suchbewegung eingingen: Vielfältige Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen, über die für das Medienprojekt anbeordneten Deutschstunden hinausgehende Unterrichtshospitationen, Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern der Schule, mit Eltern, die im Schulalltag ehrenamtlich mitwirkten, der Schulleitung, der Sekretärin und dem Hausmeister sowie den Zivildienstleistenden und dem Sozialpädagogen usw. ergaben sich organisch als weitere dichte Datenbasis, die wertvolle Hinweise zur Interpretation der in den Medientagebüchern gesammelten Daten lieferten und zu einer „Datenvernetzung“ beitrugen sowie den Bedarf an spezifischen Erweiterungen der Datenbasis aufzeigten (vgl. dazu Glaser/Strauss 2005, 80).

¹⁷ Arrangements mit Lese- bzw. Medientagebüchern bzw. tagebuchartigen schriftlichen Arbeitsformen oder in Weiterführung „Lesjournale“ haben sich sowohl in der Forschungsarbeit als auch in der didaktischen Arbeit etabliert. Die spezifischen Unterschiede sollen hier nicht diskutiert werden, der Begriff „Medientagebuch“ wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit als ein Sammelbegriff benutzt. Einen sehr hilfreichen aktuellen Überblick über unterschiedliche Konzepte und Entwicklungen gibt Nix (2007). – Für die didaktische Orientierung der Arbeit mit den Medientagebüchern wurden vor allem die Vorschläge von Hintz (2002) und aus der Arbeitsgruppe um Bertschi-Kaufmann, (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003; vgl. auch Bertschi-Kaufmann 2004, 24ff. u. Bertschi-Kaufmann 1997; Bertschi-Kaufmann/Kassis/Sieber 2004) und die in den Zusammenhängen ihrer Arbeiten veröffentlichten vielfältigen unterrichtspraktischen Hinweise aufgenommen.

Es stellte sich bald heraus, dass eine isolierte Betrachtung von Schülerdaten – zumal jenen der Medientagebucheinträge – ein diffuses Bild des Rezeptionsverhaltens abgeben würde, das nicht mit herkömmlichen Vorstellungen von Lernfortschritten und bildungsorientiertem Kompetenzaufbau, stufenförmigen Entwicklungen usw. linear verfolgt werden könnte. Vielmehr zeigte sich, dass im Unterricht unterschiedlich motiviertes Agieren der Schülerinnen und Schüler aufgrund äußerst unterschiedlicher psychischer, physischer und sozialer Voraussetzungen als einem interaktionistischen Format¹⁸ zusammengebracht werden und „Arbeitsinterims“ ausbilden. Ein Arbeitsinterim ist Krummheuer zufolge eine Übereinkunft der am Unterricht Beteiligten in einem „gleichförmig strukturierten Interaktionsfluss“, der das Risiko sozialer und inhaltlicher Konfliktaufbrüche in schulischem Unterricht minimiert (vgl. Krummheuer 2002, 47). Das ist insbesondere dann der Fall, wenn das zugrunde liegende Konfliktpotential, das in den Unterricht eingeht, groß ist.¹⁹

Diese Arbeitsinterims sind fragil und besonders dann gefährdet, wenn (normierte) Lernfortschritte angefordert werden und als eine Bedrohung des Status Quo von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und bewältigt werden müssen (vgl. dazu Krummheuer 2002, 48). Denn jede Forderung an Lernzuwachs bedeutet für die Schülerinnen und Schüler auch eine Gefahr, abgehängt zu werden (vgl. auch Naujok 2002, 65).

Die Diskussion um die pädagogische Arbeit und die Aufgaben der Hauptschule (vgl. Kap. 2) zeigt dabei, dass die Entdeckung von Formen des Bewältigens als Rezeptionshandeln bei der Datenerhebung für diese Arbeit kein Zufall ist. Es wird deutlich, dass die Herstellung von Unterrichtsformaten, zu denen auch das Führen von Medientagebüchern gehört, dann wenig über Fortschritte in Bezug auf Medienkompetenz widerspiegeln kann. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass Rezeptionsbewegungen wie das Verfassen von Medientagebucheinträgen zur Herstellung von Unterrichtsformaten dient, die den

¹⁸ Bruner führte den Begriff des Formats zur Beschreibung der Herstellung einer Regelfolge im Rahmen einer Interaktion ein. Dabei werden von den Beteiligten gemeinsam Interaktionsmuster geschaffen, die die Interaktion in einem gewissen Zeitraum auf der Basis eines Tätigkeitsschwerpunktes sichern. Bruners Beispiel ist das Vorlesegespräch zwischen Mutter und Kind, in dem beide Teilnehmer gemeinsam die Regeln des Gesprächs im Gespräch und für die Dauer des Gesprächs festlegen (vgl. Bruner 2002, 68).

¹⁹ Es ist also nicht verwunderlich, dass in Unterrichtshospitationen wiederholt wahrgenommen wurde, dass die Schlichtung immer wieder auftretender Streitereien zwischen Schülerinnen und Schülern einen zentralen Raum in vielen Unterrichtsstunden einnahm. Dabei wurden Streitereien in der Regel nicht wirklich geschlichtet, sondern immer wieder erkennbare Streitmuster neu bedient und mussten im fragilen Format eines Unterrichts beruhigt werden.

Rahmen des Erfahrungsraums (vgl. Bohnsack 2003, 136) Unterricht im Hinblick auf den vorliegenden Bewältigungsbedarf für die Beteiligten sichert.

Man kann in gewisser Weise vom latenten Bemühen der Schülerinnen und Schüler sprechen, bei der Bearbeitung von Aufgaben ein Moratorium zu schaffen, das vor den Unwägbarkeiten eines gefährdenden (Lern-)Fortschritts schützt, wenn er mit Unsicherheiten verbunden scheint. Diese „Enaktierungspotentiale“ (Bohnsack 2003, 136), die im gemeinsamen Erfahrungsraum der Hauptschülerinnen und -schüler entstehen, lassen sich bis in die individualisierten Arbeitsphasen des Schreibens in Medientagebücher zeigen. Sie spiegeln damit eine interindividuelle Erfahrung, die sich nur aus der Vernetzung der schriftlichen Daten mit Daten, die aus den Umfeldern des Unterrichts gewonnen werden, ergeben.

Es gilt deshalb, die Sinnschichten der Bewältigung einer schulischen Aufgabe grundsätzlich von individuell-subjektiver Rezeption aufgrund persönlicher Dispositionen zu unterscheiden. Beide Sinnschichten, die der interindividuellen Erfahrungen und die der individuell-subjektiven Erfahrungen, sind in die Daten eingelassen und müssen wahrgenommen werden. Dadurch verschiebt sich zwangsläufig der Fokus und das Interesse der Arbeit und richtet sich auf die sinnfälligen Schichten, die sich in den Daten dokumentieren (vgl. dazu Mannheim 1964, 120f.). Das vorrangige Interesse im Rahmen der vorliegenden Arbeit wendet sich der individuell-subjektiven Rezeption zu, die allerdings nicht von ihren sozialen Zusammenhängen zu trennen ist. Das Fragespektrum, das sich dabei eröffnet, soll dabei helfen, die Sedimentation von Sinn in den gesammelten Daten aufzuspüren und vor dem Hintergrund der Dispositionen und Relevanzsysteme der Schülerinnen und Schüler zu rekonstruieren. In einem heuristischen Sinne kann also von folgenden offenen Fragen ausgegangen werden:

- Wie rezipieren Hauptschülerinnen und Hauptschüler einer 6. Jahrgangsstufe Medien bzw. Medientexte?
- Welche Erfahrungen prägen ihre Rezeptionshaltungen und welche psychischen und sozialen Dispositionen führen zu den individuellen und subjektiven Formen des Rezipierens?

- Welche Medien werden dabei genutzt und welche Relevanz hat die Nutzung im Hinblick auf die Erfahrungsdichte der Schülerinnen und Schüler?²⁰

Rezeption hat mit Prozessen persönlichen Lernens zu tun. Deshalb steht die persönliche Sinnfälligkeit der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Integration von Lebenserfahrungen im Zentrum und wird in medienbiographischer und medienökologischer Absicht rekonstruiert. In diesem Zusammenhang war es von Bedeutung, die schul- und unterrichtspädagogische Arbeit der Hauptschule am Stoppenberg insgesamt in die Datenbasis einzubinden und auf die Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beziehen. Darüber hinaus wurde wichtig, über die schulischen Umfeld der des Unterrichts hinaus die sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler zu erkunden, um Aufschluss über ihre Relevanzsysteme, aufgrund derer schließlich Medienrezeption geschieht, zu bekommen.

Die Erkenntnis, dass die Mediennutzung und –rezeption in Bewältigungszusammenhängen geschieht, öffnete dabei den Rahmen des Feldes über die Schule hinaus. Bewältigungsleistungen einer Person müssen letztlich über die konkrete Situation hinaus in ihrer Wechselwirkung mit den sozialen Umgebungen gedacht werden. Wer rekonstruktiv mit Daten umgeht, muss auf die Kernkonstellationen, in denen individuelles und subjektives Selbstverständnis anwächst, rekurrieren und das ist im Fall der hier vorgenommenen Untersuchung das soziale Umfeld der Familien bzw. Jugendhilfe, die das primäre soziale Umfeld ausbilden. Die Schule oder Klasse als soziale Umgebung ist immer nur in Relation zu diesen ökologischen Primärsystemen zu verstehen, ebenso wie die medialen Kontakte sich nur in Bezug auf die sozialen Konstellationen in ihren Entstehungen, funktionalen Zusammenhängen, biographischen und autobiographischen Relevanzen und auch deren Veränderungen erläutern lassen: „Living systems are dynamic, in a constant state of change. Family systems are constantly coping and adapting to perceived circumstances“ (Andrews/Bubolz/Paolucci 1980, 35).

Von hier aus sind alle soziopsychologischen Aspekte des Lebens vor dem Hintergrund von Lebensbewältigung zu verstehen, die auch das Selbstverständnis der Beteiligten als interaktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seinen biologischen, technischen, sozialen und kulturellen Umwelten umfassen. Alle Entwicklungen und Lebensentscheidungen, das soziale und ästhetische Verhalten lassen sich in diesen Relationen erläutern (vgl. Andrews/Bubolz/Paolucci 1980, 33).

²⁰ Zur Offenheit der Formulierung entsprechender Forschungsfragen und zu deren Funktionen vor allem zur Wahrung der Flexibilität bei der Datenerhebung und –interpretation, vgl. Strauss/Corbin (1996, 22f.).

Insofern zeigt es sich als eine prozesslogische Notwendigkeit, den Fokus auf diese primären sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler zu richten und hier die Bedingungsmatrix zu suchen, aufgrund derer sich das individuelle und persönliche mediale Verhalten abzeichnet.

Da der schulische Unterricht nicht nur eine Umwelt im Verbund der sozialen Umwelten von Einzelpersonen ist, sondern genauso umgekehrt Brennpunkt ist, in dem unterschiedliche Lebenslagen, -erfahrungen, -situationen, Interessen und Bedürfnisse eines Kollektivs aus Individuen zusammenkommen, erklärt sich von hier aus der Bewältigungsbedarf hinsichtlich der Herstellung eines Unterrichtsformats, das über relative Gleichförmigkeit des Unterrichtshandelns Bewältigung über Minimierung von Energie und Konflikten stabilisiert (vgl. Krummheuer 2002, 46).

In den Vordergrund treten Erkenntnisinteressen, die mit den von Baacke genannten Begriffen der „subjektiven Gegebenheiten“ und „objektiven Gegebenheiten“ von „Medienwelten Jugendlicher“ (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1990b, 21) verbunden werden können, wobei diese Begriffe mit den Begriffen „Lebenswelt“ und „Alltag“ zusammenhängen, deren medienbiographische und medienökologische Umrisse sich mit dem Begriff der (Lebens-) Bewältigung abzeichnen.

Medienbezogene Unterrichtsprozesse im Deutsch- bzw. Literaturunterricht haben also eine auf jeden einzelnen Schüler bezogene psychosoziale Genese, die gerade im Hauptschulkontext in besonderem Maße hervortritt. Damit ist die Untersuchung von Formen von Bewältigungsverhalten bzw. –handeln nicht nur in einer sozialpädagogischen oder psychologischen Perspektive relevant, sondern wird zu einem fachdidaktischen Thema.

Der Arbeitsgang der vorliegenden Arbeit lässt sich wie folgt zusammenfassen (vgl. die Zusammenfassung der Verlaufsskizze im Anhang, Skizze 1):

Für die erste Fallarbeit wurde ein Datenkorpus aus den Medientagebüchern zusammengestellt, die aus den oben genannten zwei Phasen des Literaturunterrichts entstanden.

Dieser Datenkorpus besteht aus den Medientagebüchern von 63 Hauptschülerinnen und -schülern aus den drei Klassen der Jahrgangsstufe 6. Jede Schülerin und jeder Schüler arbeitete im Laufe des Halbjahrs an zwei Tagebüchern, einem vorstrukturierten zur Bearbeitung der Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ und einem nicht vor-

strukturierten Medientagebuch, das in der zweiten Phase in jenem Halbjahr geführt wurde.

Alle Medientagbücher wurden gesichtet und in eine erste Kodierungsphase einbezogen. Zusätzlich wurden Daten aus der Umgebung der Schule gesammelt, die fortlaufend in Memos festgehalten wurden.

Nicht nur aus der ersten Kodierungsphase, verdichteten sich Hinweise auf unterschiedlichste Formen eines Bewältigungsverhaltens und –handelns, die das Interesse, Medienrezeption im Zusammenhang der psychologischen und sozialpädagogischen Kategorie der Bewältigung zu verstehen, ausschärften. Der Aspekt der Bewältigung tritt also aus den Daten hervor und fragte nach Vergewisserung durch Recherche entsprechender sozialpädagogischer und vor allem psychologischer Literatur. An dieser Stelle ist die Entscheidung, biographische Hintergründe als die Matrix des Bewältigungsverhaltens und Bewältigungshandelns einerseits aus den primären sozialen Umfeldern der Schülerinnen und Schüler und andererseits aus ihren subjektiven Äußerungen durch eine weitere Fallarbeit auf Basis von Interviews mit Lehrern, vor allem aber ausgewählten Schülerinnen und Schülern und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu erschließen, gefallen.²¹ Damit präzisiert sich das Fragespektrum, das die Arbeit anleitet, hinsichtlich der psychosozialen Dispositionen, die in die Medienrezeption der Schülerinnen und Schüler eingehen:

- Welche biographischen Hintergründe und welche Erfahrungen prägen Lebensbewältigungsbedarf bei den Schülerinnen und Schülern aus?
- Welche Rolle spielen dabei Medien als „objektive Gegebenheiten“ und als „subjektive Gegebenheiten“ im Leben der Schülerinnen und Schüler?

Die Entscheidung zu diesen beiden Fallarbeiten – eine unterrichtsbezogene und eine biographische und sozialökologische – charakterisiert gleichzeitig einen Datenschnitt im Sinne der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2005, 72f.). Das heißt, das vielfältig erscheinende Phänomen „Bewältigung“ wird aus unterschiedlichen Perspektiven gespiegelt. Dazu bedarf es allerdings einer Reduktion der Datenmenge. Im Rahmen der Fallarbeit 1 wurde die Bearbeitung einer einzigen Aufgabe aus den Medientagbüchern zur Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ für die Rekonstruktion zugrunde

²¹ Die Verlaufsskizze spiegelt zwar einen Prozess, der aber dadurch gekennzeichnet war, dass zeitgleich Daten erhoben, kodiert und analysiert wurden (vgl. dazu Glaser/Strauss 2005, 52).

gelegt. Hierbei gilt: „[D]as Dokumentarische kann [...] auch an einem Bruchstücke des Werkes in Erscheinung treten“ (Mannheim 1964, 120).

Das dokumentarische Vorgehen verbindet sich mit dem Datenschnitt, denn in der Reduktion liegt die Möglichkeit der Erweiterung der Perspektiven auf das Phänomen.

Ebenso musste eine Auswahl für die Fallarbeit 2 getroffen werden. Es wurden drei Schülerinnen bzw. Schüler pro Klasse für die interviewbasierte Arbeit gewonnen, so dass eine intensive Interviewtätigkeit mit den Klassenlehrern, den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den Schülerinnen und Schülern selbst aufgenommen werden konnte. Für die ausführliche Darstellung im Rahmen dieser Arbeit wurde diese Fallarbeit noch einmal auf vier Fälle reduziert. Hier gilt, dass individuelle Verläufe und die Rekonstruktion subjektiver Lebenserfahrung von Individuen in den Blick genommen werden, die Erkenntniswert im Hinblick auf Bewältigungslagen, die in der Schule aufeinander treffen, insgesamt haben.

Die Rekonstruktionen der vier Fälle in der Fallarbeit 2 können als Folien verstanden werden, die übereinander gelegt eine psychosoziale Struktur skizzieren, die die schulische und unterrichtliche Arbeit maßgeblich bestimmt. Diese Skizze könnte durch das Einkopieren entsprechender weiterer Folien in das entstehende Bild erweitert werden.

Für den mediendidaktischen Interessenrahmen dieser Arbeit ist die Erkenntnis, dass Medienrezeption mit Bewältigung zusammenhängt, in mehrfacher Hinsicht wichtig. Es stellt sich einerseits die Frage, welche Medien genutzt werden, um Leben zu bewältigen und wie sie dazu genutzt werden. Noch wichtiger ist die Frage, wie Medieneinflüsse selbst bewältigt werden. Bewältigung von Medieneinflüssen steht in einem Medienwirkungszusammenhang.

Deshalb werden im Folgenden Traditionen der Medienwirkungsforschung aufgegriffen, um neben Aspekten der Nutzungsorientierung die komplizierten psychischen Vorgänge von Rezeption als Bewältigung zu erhellen.

Den Fallarbeiten sind deshalb Klärungen zu Begriffen wie „Lebenswelt“ und „ökologische Alltagswelt“, sowie „Bewältigung bzw. „Coping“ und theoretische Skizzen aus der Tradition der Medienwirkungsforschung vorgeschaltet, die einen Verstehensrahmen vor allem für die Fallarbeit 1, aber auch für die Fallarbeit 2 herstellen, der die rekonstruktive

Arbeit an den Daten unterstützen soll. Die Begriffe und theoretischen Skizzen helfen, Bewältigungsverhalten und Bewältigungshandeln als grundlegende Aspekte eines Lernverhaltens zu verstehen, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler ihre Welt erschließen und in ihr bestehen wollen.

Das unterschiedliche methodische Vorgehen zur Datenerhebung und Interpretation, das den Fallarbeiten zugrunde liegt, wird im Rahmen der jeweiligen Fallarbeit diskutiert. Da die Felder der familiären Umgebungen im Rahmen der Fallarbeit 2 fallspezifisch beschrieben werden, gilt es im Folgenden, das Feld der Schule zu skizzieren.

3.2 Die Essener Hauptschule am Stoppenberg

Die Essener Hauptschule am Stoppenberg ist eine Schule von gutem Ruf. Dieser Ruf scheint so nachhaltig, dass der Hauptschulkritiker Rösner in seinem aktuellen „Nachruf“ auf die Schulform Hauptschule die Hauptschule am Stoppenberg als „Ausnahmefall in der deutschen Hauptschullandschaft“ (Rösner 2007, 163) bezeichnete, allerdings nicht mit der Absicht ihr Konzept zu diskutieren, sondern gleichzeitig ihre Leistung zu relativieren und im Gesamtzusammenhang seiner Hauptschuldiskussion als Argument gegen die Schulform Hauptschule zu wenden.

Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist es nicht nur notwendig die Hauptschule am Stoppenberg als Feld der Arbeit zu skizzieren, sondern auch um ihre spezielle Position im Rahmen einer ökologischen Systematik zu erhellen.

Die Hauptschule am Stoppenberg gehört zu den so genannten Kirchlichen Ersatzschulen. Sie wird als bischöfliche Schule vom Bistum Essen getragen und hat damit einen besondere rechtliche Stellung: Gemäß Artikel 140 GG, in Verbindung mit Artikel 137 der Weimarer Reichsverfassung, steht den Kirchen zu, im Rahmen der für alle geltenden Gesetze ihre Einrichtungen privatrechtlich zu organisieren. Als Körperschaften des öffentlichen Rechts verfügen die Kirchen über eine eigene Schulverwaltung, die dafür Sorge trägt, dass die ihnen unterstehenden Schulen den Anforderungen an Gleichwertigkeit gegenüber öffentlichen Schulen genügen.

Diese rechtliche Stellung eröffnet Spielräume, die bis in die alltägliche Arbeit der Schule hineinreichen, denn „[d]ie Kirchen können aufgrund ihrer verfassungsrechtlichen Stellung überdies selbst bestimmen, ob und in welcher Weise in ihren Schulen Mitwirkung oder Mitbestimmung stattfinden“ (Schule NRW 2007, 649).

In die Mitwirkung wurde seit der Gründung der Hauptschule am Stoppenberg 1974 die Lehrerschaft miteinbezogen. Die Anliegen dieser Mitwirkung wurden in einer Reihe von Veröffentlichungen über Planung und Gestaltung des Schullebens und entsprechende Erfahrungen festgehalten. Kernanliegen der Schule in der Frage der Mitwirkung war, ein Erziehungsprogramm zu gestalten, das „auf eine ganzheitliche, personale Erziehung, die sich am christlichen Menschenbild orientiert“ (Düchting/Reidick/Siepmann 1984, 87), abzielt. In diesem Zusammenhang ist die problematische Reibung von Erziehungs- und Bildungsansprüchen diskutiert worden, die sich auf alle Lebensbereiche der Schülerinnen und Schüler bezieht. So zum Beispiel auf Konfliktfelder durch Medialisierung der Umwelten, wie Spies festhält: „Es fehlt den Schülern in unserer Medienwelt ausreichende unmittelbare Erfahrung“, die durch Bildung nicht hergestellt oder ersetzt werden könne (vgl. Spies 1996, 81). Entscheidend sei daher, durch die Vorbild- und Leitbildfunktion der Schule und ihrer Repräsentanten für Orientierung einzustehen, die zu „je eigener Entscheidungs- und Handlungskompetenz“ der Schülerinnen und Schüler führen soll (vgl. Spies 1996, 82). Da diese aber nicht utilitaristischen Kalkülen folgt, lässt sie sich schwerlich im Sinne von Unterrichtskonzepten modellieren, sondern entsteht durch das Umfeld der Schule, das Schulklima und die Pflege der gemeinsamen Wertebasis. Insofern grenzt die Hauptschule am Stoppenberg konzeptuell ihr Programm eines „Lernens vor Ort“ gegenüber künstlichen didaktischen Laborsituationen von Unterricht ab, denn:

Schule wird dann zum Selbstzweck, ständig bemüht sich zu rechtfertigen, die Notwendigkeit der Didaktisierung des Lebens nachzuweisen. Schüler, welche den Prozess der Verschulung nicht entsprechend nach- und mitvollziehen, stolpern über die pädagogischen Hürden und glauben nachher selbst, es seien die Anforderungen des Lebens, die sie nicht bewältigt hätten oder nicht zu bewältigen im Stande seien. (Düchting/Reidick/Siepmann 1984, 12)

Deutlich wird, dass die Konzeption der Schule am Stoppenberg von Beginn an darauf zielte, eine kritische Alternative im Hauptschulbetrieb zu sein, mit dem Ziel, ihren Schülerinnen und Schülern umfassend Lebensorientierung zu geben und erzieherisch bei der Bewältigung der Wirklichkeit durch gemeinsame Herstellung von Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden zu helfen. Darauf zielt die Ausbildung in der Schule ab, die bis in die Übergänge in die nachfolgenden Ausbildungs- und Berufsverhältnisse hineinreicht. „Lernen vor Ort“ bedeutet unter anderem, Vernetzung der Schule mit Ausbildungsbetrieben der Umgebung. Durch eine Vielzahl von Praktika lernen die Schülerinnen und Schüler Bereiche des Arbeitslebens kennen (vgl. Düchting 1999, 166f.). Durch den en-

gen Kontakt gelang es in der Vergangenheit immer wieder, einer ungewöhnlich großen Anzahl von Hauptschulabsolventinnen und –absolventen den Übergang in Ausbildungen bzw. in Berufe zu sichern.

„Lernen vor Ort“ bedeutet auch, dass die Schule von Beginn an Ganztagschule war, um auch Lebensraum der Schülerinnen und Schüler zu sein. Dazu gehört beispielsweise die für die Schülerinnen und Schüler verpflichtende Teilnahme am Mittagessen in der Schulmensa, ferner unterschiedliche Angebote zur Freizeitgestaltung im Nachmittagsbereich (vgl. Fintelmann/Happel 1996).

Das umfassende Angebot wird durch eine entsprechende Ausstattung der Schule und der Anlage möglich, zu der unter anderem Streichelzoo, Schulbücherei, Teestube, Motorradwerkstatt und ein Billardraum gehören. In die Betreuung eingebunden sind ein Sozialpädagoge und eine Sonderpädagogin zur Förderung in Fällen schulischen Sonderbedarfs.

Die Betreuung in diesem Ganztagsbetrieb wird unter anderem durch die Einbindung der Familien der Schülerinnen und Schüler gesichert. Die Aufnahme eines Kindes in die Hauptschule ist grundsätzlich an die Verpflichtung der Eltern zu einem Engagement vor Ort gebunden. Eltern betreuen beispielsweise die Teestube, die Schulbücherei oder wirken bei der Hausaufgabenbetreuung und bei Nachhilfebedarf mit. Dadurch wird nicht nur die Kontinuität des aufwändigen Alltagsbetriebs der Schule gewährleistet, sondern darüber hinaus eine enge Kooperation mit den Elternhäusern. So ist beispielsweise in der Regel eine 90prozentige Anwesenheit der Eltern und Erziehungsberechtigten bei Pflugschaftssitzungen zu verzeichnen (vgl. Düchting/Reidick/Siepmann 1984, 68).

Die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern fußt auf einem Grundkonsens. Für die Aufnahme eines Kindes ist das christliche Leitbild, das die Schule vertritt, zustimmungspflichtig. Die Zustimmung und das mit dem Leitbild verbundene Engagement der Eltern sieht der entsprechende Schulvertrag vor.

Eine Folge der konfessionellen Bindung ist, dass an der Hauptschule am Stoppenberg Migrationshintergründe nicht so stark ausgeprägt sind wie an öffentlich getragenen Hauptschulen im Ruhrgebiet. Die christlich-kulturelle Bindung bewirkt, dass auch Schü-

lerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in weitreichend kultureller Übereinstimmung von Hause aus aufwachsen.

Hierin liegt auch ein häufig genannter Grund von Eltern, ihre Kinder an der Hauptschule am Stoppenberg anzumelden. In Interviews mit Eltern und Erziehungsberechtigten wurde mehr oder weniger versteckt immer wieder der Aspekt genannt, dass für die eigenen Kinder eine schulische Umgebung mit Schülerinnen und Schülern aus muslimisch geprägten Kulturkreisen abgelehnt wird. Hierzu ein Beispiel:

Herr M: Ich seh das Problem einfach dadrin, dass [...] dass viele muslimische Familien in der dritten oder vierten Generation hier erziehn [...] ihre Kinder heute noch in jungem Alter in ihrer Heimatsprache. Watt so nich verkehrt is'. Die sollen ihre Heimatsprache ja behalten, überhaupt kein Thema. Aber [...], die müssen die beidsprachig erziehen und ich seh nicht ein, dass mein Kind zu leiden hat dadrunter. Und wie gesacht, dat is' der Übergrund überhaupt gewesen, dat sie zu dieser Schule sollte. (I/E/Ja/444)

Dieses Beispiel ist beredt dafür, dass Eltern und Erziehungsberechtigte in der Schulwahl sehr reflektiert vorgehen. Die Schulwahl für das Kind gehört zum Familienkonzept dazu. Die Schule wird als formelles Unterstützungssystem zur Sicherung der Familienentwicklung wahrgenommen (vgl. Andrews/Bubolz/Paolucci 1980, 42; hierzu Kap. 7.1.3.2). Gleichzeitig wird die darüber hinausreichende informelle Qualität, die aus dem Status einer kirchlichen Ersatzschule hervorgeht, besonders betont: Es geht um den Schutz der Entwicklung des Kindes. Die fremde Kultur, die im Stereotyp „muslimische Familie“ zusammengefasst wird, wirkt für Herrn M zwar nicht grundsätzlich als Bedrohung, wird aber dann als solche wirksam, wenn sich die Familie auf die Unterstützungssysteme verlassen muss, weil aus eigener Kraft der anspruchsvollen Bedarf an Erziehung nicht bewältigt werden kann.

Dieses Beispiel steht für eine Reihe weiterer Beispiele, die zeigen, dass die Schulwahl der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten strategisch erfolgt. Sie wollen, dass die Kinder die bestmögliche Erziehung und Ausbildung bekommen. Sie sind realistisch: Das heißt, sie stehen unter Bewältigungsdruck, kalkulieren ihn und versuchen Gefährdungspotentiale wie im oben zitierten Gegenhorizont der „muslimischen Familie“ deutlich wird, auszuschließen. Sie sind zukunftsorientiert in ihrer Planung, weil sie die Gefahr, dass die Kinder sozial abgehängt werden, unmittelbar vor Augen haben („ich seh nicht ein, dass mein Kind zu leiden hat dadrunter“).

Der Bewältigungsdruck, der sich äußert, ist vor dem Hintergrund vielfältiger prekärer Situation zu beurteilen, die mit den Familienstrukturen und mit den Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder zu tun hat: Familiäre Misere, soziale und ökonomische Schwierigkeiten sowie psychophysische Probleme schränken Entfaltungsmöglichkeiten ein und werden als unmittelbare Bedrohungen der Entwicklung der Kinder empfunden, wovon die Eltern und Erziehungsberechtigten Angst haben.

Ein Aspekt von Bewältigung, dem sich die Schule in besonderer Weise stellt, ist die Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. So sorgt die Schule etwa für eine behindertengerechte Einrichtung und Ausstattung für Rollstuhlfahrerinnen und –fahrer (vgl. Hauptschule 2006, 15) und schafft Abhilfe bei speziellem Förderbedarf, etwa bei Schreibschwierigkeiten aufgrund motorischer Störungen usw.

Ein anderer Aspekt ist die Realisierung von Bewältigung mit Bildungsoption. Durch die Verbindung der Hauptschule mit einer Realschule und einem Gymnasium in einem Schulzentrum (alle drei Schulen sind in konfessioneller Trägerschaft) wird maximale Durchlässigkeit im Bildungssystem gewährleistet (vgl. Fintelmann/Happel 1996, 74).

Nicht zuletzt darin liegt der gute Ruf der Schule begründet. Neben der Suche nach Sicherung der Erziehung und Ausbildung der Kinder und einer allgemeinen Wertschätzung des erzieherischen und sozialen Engagements der Schule hoffen viele Eltern, dass für ihre Kinder eine über den Hauptschulabschluss hinausreichende Qualifikation möglich ist.

Dies hat zur Folge, dass zum Teil Schülerinnen und Schüler aus der Umgebung Essens und Nachbarstädten morgens zur Schule kommen. Eine Stunde Schulweg ist keine Seltenheit. Der Andrang auf die Einschulungsplätze ist groß. Auf jeden Platz entfallen jedes Jahr mehrere Bewerber, so dass eine Auswahl durch Gespräche mit interessierten Eltern getroffen wird.

Wie wichtig die Unterbringung der Kinder für die Familien an der Hauptschule am Stoppenberg ist, mögen folgende Erinnerungen an die Aufnahme eines Kindes in die 5. Klasse sein:

Herr M: Wir waren da sehr froh, als wir den Brief gekriegt haben [lacht]. Ja, da ham wir gefeiert. Da warn wir essen abends für [lacht].

Frau M: Ja, wir warn so froh darüber, dass et geklappt hatte. (I/E/Ja/ 459 – 460)

Die Aufnahme in die 5. Klasse der Hauptschule am Stoppenberg wird als Privileg erachtet. Wer hier unterkommt, hat die Chance einer drohenden Bildungsmisere zu entkommen, die in den Augen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an Hauptschulen oder Gesamtschulen in öffentlicher Trägerschaft drohen würde. Trotz aller Lebensprobleme, die sich im Hintergrund abzeichnen, bedeutet für viele die Anmeldung an der Hauptschule am Stoppenberg die Aufnahme des Kampfes gegen die sozialen und ökonomischen Bedrohungen der Zukunft der Kinder.

An der Hauptschule am Stoppenberg treffen Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Voraussetzungen zusammen. Die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte verbindet die Motivation, die Lebenslagen der Kinder positiv zu stabilisieren und Entwicklungsmöglichkeiten in der Zukunft zu eröffnen.

4. Lebenswelt und Alltagswelt – Sphären der Lebensbewältigung

4.1 Begriffsklärungen

4.1.1 Lebenswelt

Zieht man die vielen Hinweise auf die Heterogenität von Lernvorgängen, biographischen Verläufen und Selbstentwürfen der Schülerinnen und Schüler in Betracht, steht man vor dem unaufhebbaren Problem, nur unzureichend die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Umwelten nachzeichnen zu können. Hurrelmann/Ulich fragen sicherlich zu Recht:

Vielleicht liegt das in der Natur der Sache, in der Problematik von Erforschung der Subjektwerdung generell? Müssen wir nicht eine Grundspannung zwischen empirischer Gewissheit und theoretischer Ungewissheit hinnehmen, wo es um die Unantastbarkeit der individuellen menschlichen Persönlichkeitsentwicklung geht? (Hurrelmann/Ulich 1998, 5)

Um neben den objektiven Gegebenheiten eine Annäherung an die subjektiven Gegebenheiten zu versuchen, soll deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Begriff „Lebenswelt“ aufgenommen werden. Allerdings nicht in jenem Sprachgebrauch, der ihn oftmals nahezu synonym mit dem Begriff „Alltagswelt“ verwendet (vgl. z.B. Baacke 1997, 18), sondern in der phänomenologischen Charakterisierung des subjektiven und damit auch individuellen Zugangs zu einer sozial geteilten Alltagswelt, über die deren Teilnehmer sich verständigen und Übereinstimmungen herstellen können, ohne aber vollständig darin aufzugehen.²²

Die dazu dienende Prüfung des Lebensweltbegriffs sichert die psychische und soziale Funktion von Medien dadurch, dass sie auf intraindividuelle und subjektive sowie interindividuelle Rezeption bezogen werden.

Habermas zufolge lässt sich der Zusammenhang des kommunikativen Handelns der Menschen und der situativen Kontexte dieses Handelns über das Konzept „Lebenswelt“ beschreiben (vgl. Habermas 1987, 376).

Er besteht darin, dass kommunikative Handlungen, ob interesselos oder aber strategisch, als soziale Handlungen verstanden und damit an die basale Funktion ihres interaktionistischen Gebrauchs (vgl. Mead 1973, 117ff.) zurückgebunden werden. Vorteil dieser An-

²² Interdisziplinär angelegte Bestimmungen der Beziehung von Medien mit Prozessen des Alltags finden sich aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive in den Beiträgen der Sammelbände „Neue Medien im Alltag“ (Voß/Holly/Boehnke 2000) und „Neue Medien im Alltag“ (Keitel/Boehnke/Wenz 2003).

nahme ist, dass sprachliches und mediales Handeln auch unabhängig vom Bewusstseinsgrad bzw. Reflexionsstadium des Handelnden als soziales Handeln klassifiziert werden kann. Diese Handlungsmöglichkeiten entstehen aus dem Gemeinsamen der Lebensweltannahme, die Habermas als „implizites [...] holistisch strukturiertes Wissen“, das „nicht zur Disposition steht“ (vgl. Habermas 1987, 451; vgl. auch Blumenberg 1993; vgl. Blumenberg 2001; vgl. auch Mead 1973, 117), das aber die kommunikative Basis allen medialen und damit funktional beschreibbaren Handelns ist, herausstellt. Der Begriff der Lebenswelt bleibt damit im Sinne Husserls an den Begriff „Erfahrungswelt“ (Husserl 2003, 65; vgl. auch Husserl 1986, 48ff., 110) gebunden, der Erfahrung als Korrelation zu einem Inhalt, der beschrieben werden kann, einschließt, und so in der Soziologie von Schütz²³ aufgegriffen Karriere machen konnte (vgl. Blumenberg 2001, 9f.).²⁴ Denn in Kommunikation und Interaktion kann Lebenswelt empirisch sichtbar werden.

Wenn die Welt der Lebenswelt aber als Bezugsrahmen in der phänomenologischen Tradition Husserls akzeptiert wird, dann lässt sich nach Bruner in der psychischen Tätigkeit kommunikationsfähiger Menschen die notwendige narrative Bezugnahme auf die Welt hin sehen, die im Erleben und Erfahren der Menschen ein Residuum ihrer Freiheit ausmacht: „Intentionale Zustände in einer Erzählung bestimmen jedoch niemals vollkommen den Verlauf des Handelns oder den Strom der Ereignisse. Ein gewisses Element der Freiheit ist in jeder Erzählung inbegriffen [...]“ (Bruner 1998, 56). Text, Rezeption und Erfahrung entstehen also zeitlich fortschreitend in einem Zwischenraum von Lebenswelt und kultureller und sozialer Welt als eine mediengetragene Wechselwirkung.

Blumenberg ordnet der Lebenswelt „Quasi-Transzendenz“ (Blumenberg 2001, 60) seiner Gegenstände zu, denn sie ist weder gegenständlich noch begrifflich erschlossen, sondern basiert auf einer Struktur der Vertrautheit, die schlussendlich zwar ideal bleibt,

²³ Lebenswelt im Sinne von Schütz ist die primär kommunikativ geteilte Welt, die in gemeinsamer Sinngebung als gemeinsam geteilte Welt erlebt wird (vgl. Schütz 1974, 198ff.). Schütz/Luckmann beschreiben Lebenswelt als Beziehungsgefüge subjektiver Wissensvorräte und vorliegender gesellschaftlicher Wissensvorräte, die aus begrenzten Situationen in Erfahrungen eingehen und unterschiedliche Ebenen von Bewusstsein – z.B. Routinewissen – konstituieren. (vgl. Schütz/Luckmann 1979, 133f.; vgl. auch Honer 2003, 111).

²⁴ Gadamer macht allerdings deutlich, dass die Analysearbeit der Sozialwissenschaften in der Gefahr steht, naturwissenschaftlich Methodik in Klischees nachzuarbeiten, wenn die Erkenntniskategorien nicht auf ihre sprachlich-metaphorische Basis zurückbuchstabiert werden (vgl. Gadamer 1990, 364). Seine Kritik am Lebensweltkonzept ist die zuwenig dialogische und damit auch geschichtlich-dialektisch gedachte Anlage des Begriffs im Sinne einer Hermeneutik. Straub dagegen möchte am Kompetenzbegriff als Faustpfand im kulturpsychologischen Diskurs festhalten, um seine strukturgebende Kraft bei der Beschreibung der narrativen Entwicklung der individuellen Psyche zu nutzen. Straub schränkt aber ein, dass aufgrund der normativen Ausprägung des Kompetenzbegriffs nicht klar sei, ob er weiterhin tragfähig sei (vgl. Straub 1998, 93).

aber in der Bewegung der Anamnese narrativ funktional erschlossen werden kann. Die Gegenstände sind dabei ursprünglich „Zuordnungen“ von Bewusstseinsinhalten zu Identitätspolen des intentionalen und damit teleologischen Bewusstseins, das auf phänomenologische Identifizierbarkeit setzt. Das Bewusstsein setzt in der Wahrnehmung auf die ihm innewohnende Typik fortschreitender Erfahrung. Dies erlaubt, „dass wir uns das Gegebene als Wirklichkeit bewerten und uns gelten lassen“ (Blumenberg 1993, 19). Die Welt erschließt sich dann nicht in einem Tatsachengehalt, sondern über ihre „innere Sinnstruktur“. Sie ist damit niemals wirklich, sondern immer scheinbar faktisch und fungiert in der Verschränkung von Sinnbildung und Sinnsedimentierung. Mit „Lebenswelt“ als Erkenntnisrahmen ist damit ein „Erlebnisintegral“ bezeichnet, das selbst abstrakt bleibt, keine „Geschichten aus der Lebenswelt“ von innen her preisgibt, sondern „kaum erinnernd, eher Erinnerung erschließend“ (Blumenberg 2001, 22f.) geschieht.²⁵

Es liegt damit eine narrative Bezugnahme von Lebenswelt zur Alltagswelt nahe, die sich über Kommunikations- und Erkenntnismedien vermittelt. Diese Vermittlung geschieht einerseits mental im kommunikativen Vollzug und entwickelt sich andererseits auf der Ebene der Performanz, so dass sich im kommunikativen Zusammenspiel von Medium und Dialogpartner Repräsentanz entwickeln kann. Diesen Zusammenhang rekonstruiert Iser aus dem Begriff der Mimesis, der jenes holistische Moment der Erkenntnis des Subjekts, das Habermas aus Husserls Begriff der Lebenswelt gesichert hatte, als ein „stummes Wissen“ bezeichnet, das über das Wissen der Alltagserfahrung hinausweist (vgl. Iser 1993, 481). Es ist das Erkenntniswissen der Lebenswelt, der so doppelte Referenz zukommt als alltagsgeprägter erfahrungsorientierter Performanz und als mimetischer Nachahmung. Nach Iser werden Performanz und Mimesis zwar nicht deckungsgleich, aber Performanz trägt nun die Mimesis und ermöglicht qualitativ die Erschließung von Welt, ohne den Anspruch auf Erkenntnis der Gesamtheit der Natur zu erheben.

Es fragt sich allerdings, in welchem Verhältnis das lebensweltliche Wissen etwa zu einer medial herbeigeführten, illusionsbasierten Wahrnehmung steht. Iser beschreibt hierzu den Weg einer medialen Übertragung, die in mehrfachen Operationen die mehr oder weniger bewussten Erfahrungen eines Produzenten mit denen eines Rezipienten narrativ

²⁵ Dieses Erlebnisintegral findet bei Vygotsky eine deutliche Ähnlichkeit in der psychologischen Beschreibung des Prozesses der Annäherung von Wort und Gedanke als dem dialektischen mentalen Prozess der Herstellung von Erinnerung (vgl. Vygotsky 2002, 387ff.; vgl. Vygotsky 1978, 38f.; vgl. auch A.A. Leontev 1971, 79f.).

vermittelt. Er gebraucht hier die Begriffe „making“ und „matching“, die den Produktionsprozess als Bildung und Nachbildung performanzstarker Mimesis auszeichnen (vgl. Iser 1993, 489) und im Zusammenspiel mit den Begriffen „Schema“ und „Korrektur“ jene lebens- und alltagsweltlichen Operationen eingehen, die Wahrnehmung durch Vorstrukturierung von Welt und die situative Einpassung von Information in die mentale Struktur meint.

Innerhalb dieses Prozesses wird dann rezeptionsseitiges mediales Handeln als Teilnahme an einer indirekten Kommunikation möglich. Sie verläuft auf der Basis hypothetischen Handelns der Rezipienten, das über Geltungsansprüche von Kommunikationsakten, die im Rahmen gesellschaftlicher Normen verhandelt werden, qualifiziert wird (vgl. Habermas 1987, 445). Was Habermas als nüchternen Akt alltäglich-tätigen Erkennens darstellt, gilt damit auch für medial-narratives Handeln, das Sonderfunktionen des Fiktiven und Imaginären beinhaltet. Mit Iser lässt sich damit Kompetenzmodellen, die sich der pädagogischen Aufgabe der kritischen Trennung von Realität und Fiktion durch Herbeiführung von Erkenntnis in aufklärerischer Absicht verschreiben, entgegen, dass die Fixierung auf eine fest gefügte traditionell gebrauchte Opposition von Realität und Fiktion reduktionistisch sei und den Status des Fiktiven nicht erklären könne (vgl. Iser 1993, 52 ff., Anm. 2). Nickel-Bacon/Groeben/Schreier versuchen diesem Umstand dadurch beizukommen, dass sie auf einer pragmatischen Ebene der Konventionen Fiktionalität auszumachen und im Hinblick auf eine „kritisch-konstruktive Medienkompetenz“ von der materialen Textbasis eines Mediums zu lösen suchen (vgl. Nickel-Bacon/Groeben/Schreier 2000, 288ff.). Schreier/Odag leiten daraus Realitäts-Fiktionsunterscheidungen (RFU) als wesentliche Dimension einer Mediennutzungskompetenz ab, die sich über eine bewusstheitsstabile Verfügungsgewalt des Nutzersubjekts über medieninduzierte Fiktionen definiert (vgl. Schreier/Odag 2004, 95f.). Das Problem ist, dass dabei eine Art Übereinkunft zwischen Autor und Leser bzw. Mediennutzer unterstellt werden muss, die eine Art Vertragstheorie zugrunde legt, für die es aber keine Garantien gibt.²⁶ Nickel-Bacon/Groeben/Schreier legen hier den Begriff des „stummen Wissens“ von Iser in ihrer Lesart als Übereinstimmung mit Konventionen zugrunde, der dann allerdings weniger eine lebensweltliche Perspektive im Rahmen von Rezeption

²⁶ Ricoeur arbeitet in seinem Stufenkonzept der Literarisierung einer Fabel im Rahmen einer Autor-Leser-Kommunikation den Pakt zwischen Autor und Leser heraus. Er insistiert dabei auf den Bezug einer gemeinsamen symbolischen Grundlage als „Vorform der Lesbarkeit“ (Ricoeur 1988, 95). Der Pakt zwischen Autor und Leser bleibt aber letztlich gefährdet, weil er letztlich von der Zustimmung des Rezipienten abhängt, der Stellung zum symbolischen Angebot bezieht (vgl. dazu Ricoeur 2002, 23).

zukommt, die einen individuellen und persönlichen Erfahrungskern mitträgt, auch wenn dem Rezipienten eine eigene Perspektive und innere Erlebnisnähe bei der Rezeption zugebilligt wird (vgl. Rothmund/Schreier/Groeben 2001b, 86ff.), die in Mischformen von Realität und Fiktion zu suchen wären (vgl. Ganguin 2006, 76; Groeben 2002b, 166f.; vgl. Schreier/Appel 2002, 233; vgl. Nickel-Bacon/Groeben 2002, 29ff.; vgl. Rothmund/Schreier/Groeben 2001a, 34). Deshalb wird vielmehr rezeptionsseitig gedacht gelten, das Virtuelle („virtual reality“) als Zusammenhang bzw. Zusammenfluss der Tätigkeitsbezüge konkreter Wirklichkeit mit Fiktionen als Kalkulation bzw. Simulation „einer Menge von verdrängten Möglichkeiten“ (vgl. Baudrillard 1994, 16f.) zu bestimmen, die nicht zuletzt mit der Offenheit der hermeneutischen Erfahrung zusammenhängt. Medien eröffnen dabei Simulation, unter die auch die Realität nach Baudrillard als Episode fällt. Insofern existiert nicht ein Gegensatz zwischen Realität und Fiktion (vgl. Kloepfer 1988, 78). Sondern die Inkulturation des Medialen als einem quasi-naturalen Zustand eröffnet eine virtuelle Welt, deren Extrem die Illusion ist, die das reale Leben gefährden kann (vgl. Baudrillard 1994, 30), insbesondere, wenn es sich als Simulakrum der Kategorie „Realität“ entzieht (vgl. Lachmann 2002, 34; vgl. Baudrillard 1978, 9).

Der allein pragmatisch orientierte Bezug auf Rezeption macht diese letztlich vollständig kalkulierbar und schränkt die Möglichkeit unberechenbarer individueller und subjektiver Rezeptionsvielfalt ein. Aber auch eine pragmatische Rezeptionsübereinkunft verrät wenig über das rezipierende Subjekt als medienhandelndes Subjekt und umgekehrt wenig über das symbolische und semiotische Potential der Medien. Will man Medienrezeption und entsprechende Mediennutzung in einem an den Erfahrungen der Rezipienten orientierten Sinne verstehen, gilt es, die Dimensionen „Lebenswelt“ und „hermeneutische Erfahrung“ als einander bedingend zu verstehen, ohne dass beide ineinander aufgehen müssen. In ihnen zeichnet sich dann ab, was Blumenberg als die lebensphilosophische Kategorie der „Bedeutsamkeit“ fasst: „Sie bildet das Leben ab als Selbstbehauptung wahrscheinlichkeitswidriger Wirklichkeit“ (Blumenberg 1996, 124).

Das heißt, „Lebenswelt“ und auch „hermeneutische Erfahrung“ und die in diesem Zusammenhang impliziten Dimensionen wie „Medienrezeption“ und „Mediennut-

zung“ bedeuten zunächst nichts anderes als Lebensbewältigung in einem umfassenden Sinn.²⁷

4.1.2 Die ökologische Perspektive: Alltagswelten

Der Ausarbeitung des „ökologischen“ Ansatzes liegt die mit dem Ursprung des griechischen Wortes „oikos“ (Haus) verbundene Annahme eines kulturell begründeten Gefüges, in dem Menschen als tätige Menschen die Umwelt gestalten, zugrunde (vgl. Lüscher 1989, 9). In der medienökologischen Forschung wurden häufig Medien als eine separate virtuelle Umwelt hinzugezählt.

Das Bild einer Architektur des Lebens ist nicht statisch, sondern dynamisch zu verstehen. Es wird übertragen auf Ökosysteme, die in ihrer Wechselwirkung zwischen Organismen und der belebten und unbelebten Umwelt funktionieren. Dabei sind „zeitliche Dimensionen, Krisen in der Entwicklung und die Wiederherstellung von Gleichgewichten [...] zentrale Themen der Ökologie“ (Ganguin/Sander 2005, 132).

Es kommt in der wissenschaftlichen Beobachtung darauf an, ökologische Grundbedingungen menschlichen Verhaltens zu bestimmen, indem Handlungsziele und Handlungsmittel im konkreten soziokulturellen Kontext untersucht werden und die psychologischen, das heißt, kognitiven, emotionalen Idiosynkrasien ebenso wie sozioökonomische Lagen, soziale Mitgliedschaften und die Zugangsmöglichkeiten zu relevanten Räumen geprüft werden und in die Analysen und Interpretationen einbezogen werden (vgl. Kelle 1994, 163f.).

²⁷ In dieser Lesart, die Bewältigung als vorrangige Option gegenüber Bildungszielen vorschlägt, wäre dann auch Hurrelmanns nachidealistischer Medienkompetenzbegriff (vgl. Hurrelmann 2002a, 309), der den Bedarf an „mediengerechter Inszenierung“ des Subjekts in den Vordergrund stellt (vgl. Hurrelmann 2002b, 122), zu diskutieren: Aufgrund der Entstrukturierung und Individualisierung von Lebenslagen und Lebensentwürfen (Konietzka 1994, 151), bei gleichzeitigem paradoxem Zwang, den Lebenslauf im Rahmen gebotener Möglichkeiten wiederum subjektiv zu gestalten (vgl. Beck 1986, 206 u. 216), würde dann gelten, die entsprechende „Ästhetik der Inszenierung“ (vgl. Früchtel/Zimmermann 2001) von Individuen in ihrer alltäglichen Interaktion (vgl. dazu Goffmann 2006; Gugutzer 2002; Gugutzer 2004) hinsichtlich ihrer situativen Regelhaftigkeit (vgl. dazu Cicourel 1974, 41; vgl. Cicourel 1975) oder Habitus (vgl. Bourdieu 1974, 31) zu bestimmen, um sich subjektiver Bedeutsamkeit im Sinne Blumenbergs zu nähern. In diesen Zusammenhang lässt sich auch Mikos Forderung, das je eigene Handeln unter ethischen Gesichtspunkten weiterzuentwickeln, einbinden (vgl. Mikos 2000, 16), um Optionen für eine fortschreitende Handlungsfähigkeit der Subjekte zu wahren (vgl. Groeben 2002a, 16; Groeben 2002b, 184; Mikos 2005a, 90f.; Mikos 1999, 19ff.), allerdings unter Wahrung des Vorrangs Bewältigungsarbeit zu leisten, zum Beispiel zur „Verarbeitung eigener Lebensthemen“ oder einer „Identitätsproblematik“ (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, 451).

Dieser Zugriff auf soziale Welten wurde von der Chicagoer Schule begründet und als Interaktionsverhältnis zwischen Mensch und kultureller bzw. sozialer Umwelt verstanden (vgl. Burgess/Bogue 1970, 7f.; vgl. Dai 1970, 643f.; vgl. Duncan 1970; vgl. Goldmann 1970, 577 f.; Hamm 1990, 39; vgl. Hawley/Rock 1973; vgl. Landesco 1970, 570; vgl. McKenzie 1968; vgl. Park 1936, 15).

Der Bezug des Begriffs „Ökologie“ auf die soziale Umwelt der Menschen behält zunächst das räumliche Bild des Begriffs „oikos“ bei:

The axial or skeletal structure of a community is determined by the course of the first routes of travel and traffic. Houses and shops are constructed near the road, usually parallel with it. The road may be a trail, public highway, railroad, river or ocean harbor, but in any case, the community usually starts in parallel relation to the first main highway. With the accumulation of population and utilities the community takes form, first along one side of the highway and later on both sides. The point of junction or crossing of two main highways, as a rule, serves as the initial center of community. (McKenzie 1968, 13)

Diese Grundskizze menschlich raumgreifender Entwicklung deutet schon ein Zeitmoment an, das in medientheoretischer Hinsicht höchst relevant ist. Virilio beschreibt diese Überschneidung von Zeit und Raum als „Zeit-Räume“, in denen eine technologische Kolonisierung des Lebens durch Geschwindigkeit stattfindet (vgl. Virilio 1984, 69ff.). Die Systematisierung des Raums, die seine soziale Beherrschung anstrebt, findet dort ihren Höhepunkt, wo die mediale Übertragung „die alte Problematik des Ortes der Entstehung mentaler Bilder und der Stärkung des natürlichen Gedächtnisses endgültig in Frage stellt“ (Virilio 1989, 24).

Etwas weniger pessimistisch beschreibt Flusser das gleiche Phänomen. Ihm zufolge schafft die Systematisierung des Lebensraums erst die intersubjektiven Möglichkeiten kultureller Entwicklung, die auch künftig vom Raum abstrahierend interaktive Sozialstrukturen schafft und sichert. Die Skizze der Stadt ist für Flusser „Schaltplan der zwischenmenschlichen Beziehungen“, die erneuerungsfähig bleiben: „Alle Menschen sind so miteinander zu vernetzen, dass die gegenwärtig verfügbaren Informationen in immer neuen Feldern aufgefangen und in die Komputationen aufgenommen werden können“ (Flusser 1998, 56). In der Vorstellung einer maximalen Organisation menschlichen Zusammenlebens, die sich weltweit aufspannt, findet sich allerdings auch abgebildet,

was in soziobiologischer Perspektive als Mikrokosmos einer Organisation im Organismus des Menschen als einer Art Sozialstruktur von Park beschrieben wird:

Human beings are, however, not merely organisms: they are the home and the habitat of minuter organisms. The human body is, in a certain sense, an organisation – a sort of social organisation – of the minute and simple organisms of which it is composed, namely the cells, each of which has its own characteristic mode of behavior. [...] In human beings, as in some great city, the division of labor among the minuter organisms has been carried further, the interdependence of the individual parts is more complete, and the corporate life of the whole more complex. (Park 1970, 107)

Deutlich wird, dass das Zusammenleben der Menschen, bei allen Unterschieden auf der Basis interaktionistischer Verfasstheit überhaupt zu begreifen ist (vgl. auch Bateson 1985, 27f.). Kelle beschreibt diesen Ansatz der Chicagoer Schule als eine Tradition, die auf ethnologischen und anthropologischen Annahmen basiert, die bis in die interpretative Sozialforschung der Grounded Theory führen würde. Der Fokus auf das menschliche Verhalten geschieht dabei in zwei Blickrichtungen: in den Strom der Handlungen und deren Verdichtung „im Normalfall von sozial vermittelten, routinisierten und habitualisierten kognitiven Mustern“ (Kelle 1994, 31).

Hawley argumentiert ähnlich. Er verweist auf die Unmöglichkeit eines nicht interaktionistisch organisierten Lebens der Menschen. Die Menschen seien aufgrund ihrer biologischen Unreife zur Zeit der Geburt („naked state“) nicht in der Lage, außerhalb eines Organisationsrahmens der Kommunikation und Interaktion zu überleben. Diese Verfasstheit menschlichen Daseins überhaupt lässt die strukturellen räumlichen Formen menschlichen Lebens und Zusammenlebens als aufeinander gerichtet deuten und optimistisch auf Verständigung hoffen. Die Aufgabe einer ökologisch fragenden Forschung ist deshalb, menschliches Handeln ganzheitlich („holistically“) aus seinen organisatorischen Voraussetzungen heraus zu verstehen (vgl. Hawley 1986, 7). Hier findet die ökologische Beschreibung der sozialen Verfasstheit des Menschen ihr Gegenstück im oben dargestellten Zusammenhang von Lebenswelt und hermeneutischer Erfahrung im Auffinden der Basis des sozialen Zusammenlebens, nämlich, das bedrohte Leben zu bewältigen.

Einfluss gewann der sozialökologische Ansatz durch die Ausarbeitung der Systemstruktur interaktionistisch aufeinander bezogener Lebenswelten im Modell von Bronfenbrenner (vgl. Bronfenbrenner 1989; vgl. Bronfenbrenner 1990; vgl. auch Lüscher 1976).

Bronfenbrenner unterscheidet zwischen dem Mikrosystem als dem sozialen Nahbereich (vor allem Familie), dem Mesosystem als angrenzendem Sozialbereich (z.B. Schulklasse); dem Makrosystem (z.B. Schule in ihren nicht mehr unmittelbar bemerkbaren lebensorganisatorischen Einflüssen) und Exosystem (Sozialbereich, der zwar relevant, aber ohne direkten Einfluss ist, z.B. die Erwerbsarbeit des Vaters außerhalb des Hauses). Diese räumlich systematisierten Bereiche sind in Bezug auf das Subjekt relevant und kartieren gleichsam seine Biographie (vgl. dazu Carle 2003, 712).

Damit wird der Aspekt Zeit wichtig, den Bronfenbrenner im Begriff Chronosystem“ ausprägt. Als Chronosysteme werden die umweltlichen Lebensbereiche Organisationsrahmen biographischer Etappen und treten als solche am deutlichsten als Übergänge in neue Lebensphasen auf (z.B. Einschulung oder Schulabschluss). Die Lebensübergänge sind ökologisch betrachtet als Folge von oder Anstoß zu Lebensprozessen zu interpretieren (vgl. Bronfenbrenner 1985, 257ff.), die sich vor allem in den Beziehungen zu Institutionen spiegeln (vgl. Bronfenbrenner 1976, 208).

Das Chronosystem bleibt innerhalb der Systematik Bronfenbrenners aber unscharf, verweist aber darauf, dass mit der räumlichen Zuordnung soziale Bewegung konkret (vgl. Lewin 1969, 67) oder symbolisch an komplexe Lebensvollzüge gebunden ist. Der Begriff „Chronosystem“ ähnelt darin den Begriffen „Statuspassage“ (vgl. Strauss 1974, 108) und „Transition“ (vgl. Welzer 1993, 9f.), die einen dominanten rollengebundenen sozialen Zeitraum von Individuen bezeichnen und typische Verhaltensmuster und Varianzen daraus ableiten. Diese werden über den zugeschriebenen Status bzw. die Lebenslage einer Person kommuniziert und in Bezug auf die Passung der Person und ihrer Umwelt bestimmt (vgl. auch Oerter 1987, 90; vgl. dazu auch Bourdieu 1974, 31). Gleichzeitig ist auch von Interesse, was in diesem Prozess als Kern von Identität bei dieser Person sichtbar wird (vgl. Goffman 1999, 74, vgl. auch Baacke 1980a, 503).

Dann steht das biographische Subjekt im Fokus und die ökologische Beschreibung klärt nicht nur übergreifend systematisierend ökologische Lebensbereiche zueinander, sondern erfasst sie in den Relationen zur Biographie der Person, die beobachtet wird (vgl. Carle 2003, 712; vgl. auch Baacke 1980a, 497; vgl. auch Baacke/Schäfer/Volkmer 1995, 11). Auf diese Weise ist es möglich, Verhalten und Handeln als Reaktionen auf die Gemengelage subjektiver Entwicklungsbedingungen zu verstehen, deren Beschreibung als

Normalbiographie aber immer schwieriger wird (vgl. Kade/Nittel 2003, 745; vgl. Loch 2006, 75; vgl. Schütze 2006, 230).²⁸

Dazu dient im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Bezug auf die Perspektive, die über den oben skizzierten Begriff „Lebenswelt“ entsteht und sich in der Kategorie „Bewältigung“ mit ökologischen Perspektiven überschneidet. Der Begriff „Bewältigung“ soll im Folgenden deshalb in seiner konkreten Reichweite als sozialpädagogischer und psychologischer Begriff beschrieben werden.

4.2 Anwendungen

4.2.1 Bewältigung: „Über die Runden kommen“

„Bewältigung“ („Coping“) ist immer unmittelbar auf die Lebenswelt und ökologische und kulturelle Alltags- und Umwelt bezogen (vgl. Schefold 2004).

Jordan zufolge geschieht unter der Perspektive „Lebensbewältigung“ Analyse der Realität sozialer Aggregate, die sich als Zusammenwuchs sozialökologischer Lebensverhältnisse und soziokultureller Lebenswelten verstehen lassen (vgl. Jordan 1998, 337). Hinzufügen wäre, dass eine Mikroanalyse die individuelle und persönliche Lebensweltperspektive einschließt. Blickt man in ein Feld sozialer Wirklichkeiten, dann stellt sich der Beobachtung das Problem der Lebensbewältigung im Ausbalancieren lebensweltlicher Ansprüche und Systemanforderungen dar (vgl. Böhnisch/Schefold 1985, 45). Bewältigung steht dabei als der beobachtbare Versuch, in den Rahmenbedingungen des Lebens die Lebensverhältnisse zu sichern. Als Beispiel kann der oben geschilderte Plan von Herrn und Frau M gesehen werden (vgl. Kap. 3.2), ihr Kind an der Hauptschule am

²⁸ Der Begriff „Medienökologie“ soll hier nicht weiter diskutiert werden, da der Begriff sich als zu heterogen erweist (vgl. dazu die Bibliographie von Lange/Lüscher 1998) und auch aus seiner Tradition heraus sich nicht modellbildend durchgesetzt hat (vgl. z.B. die Ansätze von Eurich (1988) und Mettler-v. Meiboom (1985); die medienökologische Tradition zusammenfassend: Ganguin/Sander 2005; Mikos 2005; Sander/Lange 2005). Die Ausleuchtung von Zusammenhängen biographischer Entwicklungen von Jugendlichen in ihren sozialen Lagen, bei denen Medien eine Rolle spielen, wurde besonders von Baacke/Sander/Vollbrecht (Baacke/Sander/Vollbrecht, 1990a+b), z.T. in Baacke/Schäfer/Volkmer (1995), vor allem von Barthelmes/Sander (1997) betrieben. Der Ansatz von Barthelmes/Sander, Erfahrungsaufschichtungen, Vorlieben, Entwicklungsaufgaben usw. zu erfassen, gibt vielfältige Einblicke in persönliche Lebenssituationen, die mithilfe von Medien gelebt und bewältigt werden (vgl. dazu auch Vollbrecht 2003; vgl. auch Sander 2003). Allerdings ist die Studie von Barthelmes/Sander schon bei der Erhebung durch Interviews sehr auf Rekonstruktion der Mediennutzung in sozialen und biographischen Zusammenhängen durch die Interviewees fokussiert, anstatt aus näherungsweise natürlichen Gesprächssituationen rekonstruktiv-interpretierend auf die Rolle der Medien im Leben der Interviewees zu schließen. Ein Beispiel für die Verbindung medienbiographischer und ökologischer Analyse gibt Garbe (vgl. Garbe 2004; vgl. Garbe/Schoett/Schulte Berge 1999).

Stoppenberg anzumelden, um die vor Augen stehende Bedrohung sozialer, psychischer und ökonomischer Misere der Zukunft vorab zu bewältigen.

Aufgabe der institutionellen Systeme muss dann primär die „Stützung der Lebenswelten“ sein (vgl. Böhnisch/Schefold 1985, 75). Diese Anforderung ergibt sich aus der weithin bekannt gewordenen Definition: „'Lebensbewältigung' heißt also erst einmal nicht mehr, als ‚über die Runden zu kommen‘“ (Böhnisch/Schefold 1985, 76).

Als Paradigma umfasst „Lebensbewältigung“ sozialintegrativ nicht erfassbare Lebensprobleme von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien in „elastischen Lebenslagen“ (Böhnisch/Schefold 1985, 44), setzt dabei aber nicht nur auf eine potentielle Lebensgestaltung, sondern ist konkret und aktuell. Sie ist biographische Arbeit, weil sie eine Balancierung von Identität dort anvisiert, wo es schwierig wird, Identität aufrecht zu erhalten. Deshalb ist die innere Personenperspektive als Lebensweltperspektive wichtig (vgl. Böhnisch/Schefold 1985, 80) und fand in der sozialpädagogischen Diskussion unter dem Stichwort „Verarbeitlichung des Alltags“ (vgl. Schröder 2004, 41) Ausdruck. Gemeint ist mit „Verarbeitlichung des Alltags“ die individuelle Bewältigung einer zumindest teilweisen Überlagerung von Lebenssphären (z.B. Erwerb, Freizeit, Bildung), die ein Individuum für sich konfigurieren muss.

Akzeptiert man den Begriff der Bewältigung in seiner pädagogischen Tragweite, die auch didaktisch in Rechnung zu stellen wäre, dann gilt es, Bewältigungsanalysen, wie sie im Rahmen der Jugendhilfeforschung eingefordert werden, im Zusammenhang von Schule und Unterricht zu betreiben. Jugendhilfe fokussiert die sozialökologischen Umgebungen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere deren Familien, und sucht bei dort anfallenden Problemen Abhilfe zu schaffen (vgl. Jordan/Schöne 1998, 106ff.). In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit treten dann vor allem Familien in problematischen Lebenssituationen, aus denen ein Bewältigungsbedarf entsteht, z.B. Veränderung von Lebensentwürfen, Scheidungen bzw. Trennung der Eltern, Arbeitslosigkeit der Eltern, körperliche oder seelische Behinderung der Kinder usw. (vgl. Jordan 1998, 331; vgl. Mack 1999, 40; vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000, 29; vgl. Schöne 1998a, 178f.).

Kooperationsformen, Bedarfsanalyse und Überschneidungen in der pädagogischen Arbeit zwischen Jugendhilfe und Schule werden seit Beginn der 90er Jahre gesucht. In Bezug auf die Schule versteht sich die Jugendhilfe als Stütze, um jene Spannung zu bewältigen, die durch die grundsätzliche Ambivalenz zwischen normativer Rollenerwartung gegenüber den Schülerinnen und Schülern und ihren individuellen Ansprüchen entsteht.

Deshalb kam der Schulsozialarbeit zunächst die Funktion eines Korrektivs zu, das von außen her die Mängel des Schulsystems auffangen sollte, ohne allerdings pädagogisch-konzeptuell mit der Schule verzahnt gewesen zu sein. Daher war der Blick zunächst nur auf die ausdrücklich sozialen Probleme gerichtet gewesen. Olk/Bathke/Hartnuß markieren als ein Defizit der Bildungsreformpläne der letzten Jahrzehnte, dass die sozialpädagogischen Dimensionen schulpädagogischer Arbeit trotz der Entwicklung entsprechender Pläne von Seiten der Sozialpädagogik nicht in die schulpädagogische Reflexion eingegangen ist (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000, 20).

Das Problem war, dass das Konzept „Bewältigung“ als lebensweltorientiertes Konzept „nicht durch deduktive Ableitung und Konkretisierung inhaltlicher Sozialisationsziele charakterisiert“ (Jordan/Schone 1998, 101) werden konnte und wegen der herkunfts- und persönlichkeitspezifischen Orientierung als querliegend zu kompetenzorientierter Schularbeit verstanden wurde (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000, 185). Schefold kritisiert, dass es nach PISA zu keinem erkennbaren Fortschritt über die Analyse kognitiver Entwicklung hinaus hin zu Analysen der sozialen, emotionalen Entwicklungszusammenhänge gekommen sei, obgleich in der jüngeren Kindheitsforschung diese Zusammenhänge unbestritten sind (vgl. Schefold 2004, 216). Schulische Arbeit, die Erziehungshilfe bieten möchte, ist dann gehalten, die Entgrenzung des Moratoriums Kindheit und Jugend wahrzunehmen und mit „höchst differenzierten Settings“ der Kinder und Jugendlichen zu Recht zu kommen (vgl. Schefold 2004, 201). Das heißt, schul- und unterrichtsbezogene Arbeit muss auf der Basis eines Wissens geschehen, das über die Grenzen der Schule hinausreicht. Bewältigungshilfe würde dabei tendenziell zu einem Projekt, in dem „problem- und lösungsbezogen im Prinzip alle Akteure, die in einer biographischen Phase das Aufwachsen beeinflussen (können), beteiligt sind“ (Schefold 2004, 200). Das bedeutet in Konsequenz, dass nicht nur isoliertes Wissen über Verläufe von Schülerinnen und Schülern notwendig ist, sondern auch Wissen über die Akteure aus den ökologischen Umfeldern.

Trotz der genannten Kritik ist ein anwachsendes Interesse an der Lebenslage „Schülersein“ insgesamt festzustellen. Vor dem Hintergrund gruppen- und milieuspezifischer Ressourcen wurde zunehmend die Forderung nach einem an der Lebenswelt der Schüle-

rinnen und Schüler ausgerichteten Einbezug von Bewältigungsproblemen in den Schulalltag und in den Fachunterricht diskutiert.²⁹ Entscheidend ist dabei – so Olk/Bathke/Hartnuß –, dass Bewältigung in die Binnenlogik schulpädagogischen Denkens eingehe, um nicht nur neben der Schulpädagogik einen Anteil zu haben, sondern integrativer Bestandteil des Unterrichtes zu werden (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000, 185ff.).

Allerdings bedarf es, um nicht einem ökologischen Fehlschluss zu erliegen, indem verallgemeinernd aus sozialen Milieus auf das Verhalten von Personen geschlossen wird (vgl. Jordan 1998, 345), einer differenzierten Diagnose, die hermeneutisch verfährt, weil damit zu rechnen ist, dass die individuellen Problemzonen sich schwerlich rastern lassen, wie Mollenhauer/Uhlendorf im Rahmen einer Untersuchung zur sozialpädagogischen Arbeit mit delinquenten Jugendlichen festhalten: „Wer an der Zone sozialer Abweichung arbeitet, sich diese gar pädagogisch zum Thema macht, der muss sich, wenn er in dieser Lage pädagogisch wahrhaftig sein soll, auf Lebensentwürfe einlassen, die curricular nicht mehr vermessen werden können [...]“ (Mollenhauer/Uhlendorf 1992, 10). Eine entsprechende Problemorientierung gilt aber auch für scheinbare Normalverläufe (vgl. Mack 1999, 253, vgl. Olbrich 1985, 19f.), denn „Bewältigung“ kann zur Bedingung der Möglichkeit von Bildung werden:

Das Gelingen des Bildungsprozesses selbst kann [...] nur gewährleistet werden, wenn vom einzelnen Bewältigungsleistungen erbracht werden können, die nicht Bestandteil allgemeiner Bildung sind, wenn also Strategien der Bewältigung verfügbar sind, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht durch den Bildungsprozess vermittelt sind (Mack 1999, 189).

Es wird deutlich, dass Bewältigung tiefer ansetzen muss, als es gemeinhin mit Vorstellungen von schulischer Bildung geschieht (vgl. Böhnisch/Schefold 1985, 119). Das heißt auch, dass basale Fertigkeiten wie ein Minimum an Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens nach Möglichkeit erworben werden sollten. Solche „Schlüsselqualifikationen gehörten in den Rahmen von Bewältigung, der sich nicht mehr über den Bildungsbegriff hinreichend ausweisen lässt“ (vgl. Mack 1999, 155). Weiterhin gehören Bearbeitungsformen sozialer und psychischer Dispositionen dazu, um der Definition gemäß „über die Runden zu kommen“ und Bildungsoptionen in der Hand zu behalten.

Mack unterscheidet zwei Weisen von Bewältigung. Einerseits die sozialpädagogische Bewältigung und andererseits das psychologische Coping. Beide Bereiche treffen sich

²⁹ Allerdings kommt auch der Aspekt „Lebenshilfe natürlich nicht ohne die normativen Postulate einer Grundvorstellung über Lebensglück und gelingende Lebensvollzüge aus. Jordan/Schone sprechen sich gegen alle Tendenzen, die in der Vergangenheit durch Überakzentuierung des Individualismus und einer Sozialromantik die sehr konkreten Arbeitsfelder der Lebenshilfe aus den Augen verloren hätten, aus (vgl. Jordan/Schone 1998, 103).

dort, wo sie im Zusammentreffen von Lebens- und Alltagswelt eines Individuums dessen Biographie zeichnen.

Dort, wo Coping als Bedingung der Möglichkeit für Bildung verstanden wird und damit schon in Bildung hineinreicht, geht es über die Arbeit an Bedürfnissen in krisenhaften Situationen hinaus und bestimmt sich als grundsätzliche Arbeit an einer individuellen Biographie. Die psychologische Modulation des Copings kann dann als Hilfe bei der Herausbildung einer individuellen Rezeptionsgeschichte des Lebens im Zusammenfluss von Lebens- und Alltagswelt sowohl aktueller Krisenbewältigung als auch Bewältigung von (individuellen) Entwicklungsaufgaben verstanden werden. Hier kann Coping in die Binnenlogik schulpädagogischen Denkens eingehen und bis in die Konzeption von Unterricht hineinreichen, denn es werden Annäherungen an jene Übergangsbereiche, die zu Postulaten des Bildungsdenkens wurden, wie beispielsweise „Identitätsbildung“, hergestellt, allerdings weniger idealistisch geprägt, als es der traditionelle Bildungsbegriff vorsieht. Entwicklungsaufgaben sind aus bewältigungstheoretischer Sicht „Herausforderungen (Stressoren), die Personen auf ganz unterschiedliche Weise bewältigen können“ (Lindenberger 2002, 389). Aufgabe eines Bewältigungsansatzes ist es, eine Resilienz des Selbst aufzubauen, das aus psychologischer Sicht die Wahrscheinlichkeit erhöht, Anforderungen solcher Stressoren in angemessener Weise begegnen zu können.

Mack fasst drei Grundanforderungen der Lebensbewältigung zusammen: Bewältigung als Entwicklungsprozess, der aus wiederholten Erfahrungen zu Bewältigungsmustern führt, Sicherung der Handlungsfähigkeit in einem „normalen Alltag“ unter der Maßgabe des Gelingens und Bewältigung durch Normalisierungshandeln in anomischen Strukturen. Bei dieser dritten Grundanforderung geht es um den wenig kalkulierbaren Alltag, für den kein Routinewissen zur Verfügung steht, in dem aber Instabilität ausgeglichen werden muss, um über die Runden zu kommen.

Diesen Anforderungen entsprechen drei Typen der Bewältigung: Entwicklung, Krise und Risiko (vgl. Mack 1999, 267ff.). Die Anforderungen ergeben sich aus jenen übergreifenden, die durch die Entwicklung der Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986) für jeden einzelnen entstanden sind. Die Unterschiede dieser drei Typen formieren sich Mack zufolge im Zwischenraum der Pole Individuum und Gesellschaft. Daran bemisst sich auch eine Aufgabenteilung, die den jeweiligen Anforderungstypen als Zentrum eines Zuständigkeitsbereichs ausbaut: Bewältigung als Entwicklungsprozess entspricht eine psycho-

logische Aufgabe, Bewältigung des Typs Krise eine sozialpädagogische Aufgabe und Bewältigung des Typs Risiko eine übergreifend politische Aufgabe.

Was auf der Beschreibungsebene hilfreich ist, erweist sich aber in der Zuordnungspraxis dann als Problem, wenn über die praktische Integration von Bewältigung/Coping in die Binnenlogik schulpädagogischen Denkens gesprochen wird. Denn hier ist eine Vorentscheidung in der Zuständigkeitsverteilung gegeben und der Fokus richtet sich auf die Musterung der anfallenden Probleme und angemessener pädagogischer und didaktischer Reaktionen bzw. Präventionen. Es muss also darum gehen, die von Mack beschriebenen Typen nicht statisch aufzufassen, sondern sie in der von ihm diskutierten Dialektik der Begriffe „Bildung“ und „Bewältigung“ zu verstehen. Alle drei Typen sind dann hinsichtlich einer pädagogisch-didaktisch interessierten Feldbeobachtung wichtig, um Hinweise auf die adäquate Vorbereitung auf eine auf Bewältigung zielende Praxis mit Bildungsoptionen zu bekommen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist deshalb die Dialektik maßgebend, die Mack in einer zusammenfassenden Feststellung zum Zusammenhang sozialdynamischer und psychodynamischer Aspekte von Bewältigung festhält: „Individuelles Bewältigungshandeln ist nur verstehbar in Bezug auf die sozialen Lebenslagen; [...] Hilfe zur Lebensbewältigung muss deshalb auch an den konkret vorfindbaren Lebenslagen ansetzen“ (Mack 1999, 263).

Wenn man aber Bewältigung in einem dialektischen Zusammenhang der Begriffe Lebenswelt und Alltagswelt versteht, dann muss sich diese Dialektik in allem Handeln beobachteter Personen niederschlagen. Das heißt, auch unterrichtsbezogenes Handeln in der Schülerrolle, die Bearbeitung von Unterrichtsaufgaben usw. dokumentieren diese Bewältigungsdynamik. Deutlich wird dieser Dokumentensinn in Mannheims Beschreibung „seelengebundener Phänomene (z.B. Kultur)“ (Mannheim 1964, 31), in der beide Dimensionen, individuelle, persönliche Lebenswelt und die alltagsweltlichen Kommunikate der Allgemeinheit, sich durchdringen und auch in Bruchstücken noch beide Dimensionen dokumentieren (vgl. Mannheim 1964, 120; vgl. Mannheim 1980, 59ff.; vgl. zusammenfassend Bohnsack 2003, 31ff.). Je nach dem dokumentierten kommunikativen Kontext lassen sich dann Schwerpunkte der Art von Bewältigung ausmachen, die sich auch mit den Interpretationsinteressen am Dokumentarischen verbinden. So liegt es nahe, dass der Interessensschwerpunkt an unterrichtsrelevanten Bewältigungsformen die psychologische Dimension in das Zentrum des Interesses rückt, die aber ohne die

chologische Dimension in das Zentrum des Interesses rückt, die aber ohne die darüber hinausgehenden lebenshilferelevanten Dimensionen nicht verständlich und sinnvoll ist, sondern darin ihren verdichteten Hintergrund findet.

Mit dem psychologischen Coping im Rahmen von Medienrezeption wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Akzent gesetzt (Fallarbeit 1) und von dort als Ausgangspunkt auf weitere Bewältigungsebenen des Alltags und der Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler verlängert (Fallarbeit 2). Damit wird einerseits der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Bewältigung nur individuell beschrieben werden kann, an beobachtbaren individuellen Lagen im Alltag ansetzt und unterschiedliche bewältigungsrelevante Ebenen integriert.³⁰ Andererseits wird aufgegriffen, dass Bewältigungshilfe ressourcenorientiert geplant werden muss. Das heißt, dass die Adressaten nicht (ausschließlich) defizitorientiert beurteilt werden, sondern ihr individuelles und subjektives Vermögen zur eigenen Lebensführung anerkannt und aufgegriffen wird (vgl. Schefold 2004, 191). Schefold unterscheidet sechs empirische Ebenen, die bei der Konzeption einer Bewältigungshilfe berücksichtigt werden müssen:

- die Subjektebene als Ebene des Selbsts, der Triebdynamik, des Bemühens um Identitätsherstellung sowie der Pathologien und der Abspaltungen;
- die Situationsebene als Ebene der Aktualisierung des Bedarfs bei Stress, Belastungen, bei „kritischen Lebensereignissen“;
- die Handlungsebene als Ebene der psychischen Stressbewältigung (Coping) in Handlungen, die darauf abzielen, sich gegen erdrückenden Stress zu wehren, positiv oder beispielsweise in Gewaltexzessen auch negativ;
- die Ebene der Finalität des Handelns, wobei die Bewältigungsziele meist kontingent bleiben, aber mit einer Suche nach Verlaufskontrolle verbunden sind;
- die Ebene der Persönlichkeitsveränderung, das heißt, Wiederherstellung der Fähigkeit zur persönlichen Kontrollausübung;
- die Ebene der Veränderung des Sozialen, als Ebene der Rückwirkung der Persönlichkeit auf andere Akteure, soziale Systeme, Milieus usw. (vgl. Schefold 2004 118f.).

³⁰ Schefold benutzt zur Veranschaulichung das Bild eines „Maßanzugs“. Individuell dimensionierte Lebensbewältigungshilfe darf nicht Hilfe in Konfektionsgrößen bereitstellen, sondern muss den jeweiligen Bewältigungsbedarf genau einmessen, um – gewahr der Heterogenität des Bewältigungsbedarfs – wirksame Hilfe leisten zu können (vgl. Schefold 2004, 191).

Nimmt man die Kategorie „Bewältigung“ ernst, dann müssen diese Bewältigungsebenen angemessen bis in den Rahmen einer medienpädagogisch und mediendidaktisch interessierten Mikroanalyse von unterrichtsbezogenen Rezeptionsprozessen berücksichtigt werden.

4.2.2 Psychologisches Coping

Im Rahmen der Auswertung vor allem der Medientagebucheinträge in der Fallarbeit 1 (Kap. 6) hat es sich deshalb als wichtig erwiesen, sich der Zusammenhänge psychischer Stressbewältigung als Hintergrund des rezeptiven Verhaltens und Agierens der Hauptschülerinnen und Schüler zu vergewissern.

Gerade der Blick auf Formen des alltäglichen Mediengebrauchs vor allem in sozial unterprivilegierten Milieus habe dabei besonders in der pädagogisch interessierten Medienkompetenzdiskussion zu einer Schieflage geführt:

Das Bild vom ‚autonomen Rezipienten‘, der den Zugriff auf sehr viele mediale Ressourcen hat und in freier Entscheidung daraus gezielt auswählt, mag für bestimmte Gruppen von Kindern zutreffen – für die Gesamtheit, insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus trifft dies nicht zu. (Niesyto 2007, 25)

Niesyto zufolge sei in der Medienkompetenzdiskussion der Vergangenheit durch „die Überschätzung der Wahl- und Distanzierungsfähigkeit der Subjekte“ (Niesyto 2007, 25; vgl. auch Niesyto 2006, 61) unter der Annahme, sie würden sich mit den Symbolsprachen der Medien gleichsam selbst sozialisieren (vgl. dazu Fritz/Sting/Vollbrecht 2003, 8), den Problemen psychischer Überlastungen insbesondere von Kindern und Jugendlichen ausgewichen worden.

Im Folgenden soll deshalb der Frage nach Bewältigungsbedarf und sich abzeichnenden Bewältigungspotentialen (vgl. dazu auch Kap. 4.1.1), die die pädagogisch orientierte Medienkompetenzdiskussion in der Vergangenheit zumindest schattenhaft begleitete, nachgegangen werden. Hier können Ansatzpunkte für eine an Hauptschule interessierte medienpädagogische und mediendidaktische Diskussion im Spannungsfeld der Ansprüche, die mit den Begriffen „Kompetenz“ und „Bewältigung“ verbunden werden, sichtbar werden.

4.2.2.1 Medienkompetenz und Bewältigung – ein Spannungsverhältnis im medienpädagogischen Diskurs

Dass psychologisches Coping pädagogischen Implikationen hat, wird von Seiffge-Krenke beschrieben. Der Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gilt als besonders bewältigungsintensiv (vgl. Seiffge-Krenke 1989, 201). Seiffge-Krenke grenzt drei unterschiedliche Weisen des Copings voneinander ab, die als Modalitäten des Gesamtzusammenhangs „Bewältigung“ zu verstehen sind: Aktivität, interne Bewältigungsformen und problemmeidendes Verhalten (vgl. Seiffge-Krenke 1989, 204). Die Modalitäten des Copings umfassen dabei innerpsychische und soziale Verhaltensweisen, die im Rahmen eines Modells „Person-Umwelt-Interaktion“ unter Einschluss von Persönlichkeitsmerkmalen als Zusammenhang in einem ökologisch-semiotischen Wirkprozess beschrieben werden können (vgl. Lang 1992, 18ff., vgl. Slongo 1992, 123ff.). Damit ist Coping über das Interesse an psychologischer Deskription hinaus als eine offene hermeneutische Kategorie zu verstehen, die gerade in pädagogischen Bezugsrahmen soziologische, sozialpädagogische und psychologische Interessen verbindet. In einem ähnlich dialektischen Spannungsverhältnis, wie Mack es dem Verhältnis von Bildung und Bewältigung zuschreibt, kann das Verhältnis von Medienkompetenz und Bewältigung gesehen werden. Dabei steht Bewältigung den mit dem Begriff „Medienkompetenz“ verbundenen Ansprüchen gegenüber, andererseits impliziert der auf pädagogischen Interessen beruhende Medienkompetenzbegriff auch Bewältigungsaspekte.

Schulische Medienerziehung ist zunächst im Rahmen allgemeiner pädagogischer Interessen formuliert worden. Die Befürchtungen einer Überforderung Heranwachsender durch zunehmende Komplexität des Alltags führte 1983 zu einem Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, dem zufolge eine fachübergreifende Medienerziehung implementiert werden sollte, die integrativ ausgerichtet sein und übergreifende Aspekte wie Werteerziehung, Förderung des Urteilsniveaus usw. umfassen sollte.

Die vielleicht differenzierteste, pädagogisch übergreifende Modellierung eines schulischen Curriculums zur Medienerziehung wurde von Tulodziecki u.a. entworfen, um dem Bildungsauftrag der Schule entsprechend „Medienkompetenz“ in den fünf Dimensionen

„Erkennen und Aufarbeiten von Medien“, „Verstehen und Bewerten von Medienbotschaften“, „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“, „Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medien“ und „Analyse und Kritik von Medien und Einflussnahme“ abzubilden (vgl. Tulodziecki/ Schlingmann/Moser u.a. 1995, 38). Die Dimensionen zeigen allerdings, dass im Zentrum die Annahme eines Nutzers steht, dessen gezielte Schulung in einem Bildungsgang ihn über mögliche Probleme des Umgangs mit Medien erhebt und seine Souveränität sichert. Skeptischer äußert sich Tulodziecki selbst zwei Jahre später in einer Bewertung des Nutzenansatzes:

Zum einen werden weitere wichtige Faktoren auf Seiten der Rezipienten zu wenig berücksichtigt, z. B. entwicklungs- und wahrnehmungsbezogene soziale und intellektuelle Fähigkeiten, zum anderen erfahren Wechselwirkungen zwischen Kommunikator und Rezipient sowie alltags- und lebensweltliche Aspekte eine nur begrenzte Beachtung. (Tulodziecki 1997, 79f.)

Tulodziecki spricht damit einen irritierenden Nachteil der schulbezogenen Dimensionierung von Medienkompetenz an, gerade wenn man den Interessensschwerpunkt auf die Hauptschule legt: Die individuellen Voraussetzungen, die Bedingungen des Umfeldes, also Aspekte, die möglicherweise eher Bewältigungsbedarf als Persönlichkeitsentfaltung durch Bildung signalisieren, kommen zur Sprache. Auffällig ist an dieser Aussage auch die inhärente Orientierung an den Interessen der modernen Medienwirkungsforschung, die sich nach ihrer behavioristisch orientierten Pionierphase³¹ heute mit den vielfältigen Prozessen und Effekten der Medienkommunikation beschäftigt (vgl. Jäckel 2005, 80f.) und auf ein neu erwachtes Interesse stößt: „Nach wie vor bleibt [...] die Frage, was die Medien mit den Menschen machen, eine wichtige, ergänzende und korrigierende zur Frage, was die Menschen mit den Medien machen“ (Pirner 2006, 102).³²

³¹ Das Paradigma der Medienwirkungsforschung geriet zeitweilig gegenüber dem seit Katz/Foulkes eingeleiteten Paradigma der Mediennutzungsforschung ins Hintertreffen. In ihrer Eskapismus-These gingen Katz/Foulkes davon aus, dass Mediennutzer sich geistig und emotional aus einer als problematisch erachteten Realität absetzen (vgl. Katz/Foulkes 1962, 179f.). Damit stießen Katz/Foulkes das Tor auf zu einer Orientierung der Forschung am Publikum, das aufgrund von Bedürfnissen sich Medien zuwenden würde. Schnell war dann die Frage nach der Autonomie und Selbstständigkeit der Nutzer gestellt (vgl. Jäckel 1996, 149). Die aufkommende Nutzungsforschung setzte sich damit von der traditionellen Medienwirkungsforschung ab, der zufolge ein Medienrezipient nur passiv auf die Reize einer medialen Übertragung reagiert. Der Vorrang des kenntnisreichen, selbstbewussten, autonomen und damit kompetenten Mediennutzers ist im Zusammenhang bildungstheoretischer Annahmen als „Leitbild“ (Gapski 2001) freilich attraktiv.

³² Schreier (2004) hebt in ihrer Überblicksstudie hervor, dass es Anzeichen geben würde, dass audiovisuelle Medien und Computer für entsprechende Lernprozesse hilfreich seien. Mößle/Pfeiffer/Kleimann tragen dagegen eine Vielfalt an internationalen Studien zusammen, die negative Einflüsse auf Lern- und Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen durch starken Einfluss vor allem audiovisueller Medien nahe legen (vgl. Mößle/Pfeiffer/Kleimann 2007).

Die medienpädagogisch orientierte Forschung unterliegt Konjunkturen. Wurde in den 90er Jahren vielleicht etwas euphorisch der selbstbewusste Nutzer propagiert, so werden heute vermehrt Stimmen laut, die auf konkrete Problemzusammenhänge von Medienkonsum und Lebensstil, sozialem Verhalten und kognitiver Überforderung aufmerksam machen. Solche Studien interessieren sich vor allem für Menschen in gefährdeten sozialen Lagen. Iske/Klein/Kutscher beispielsweise stellen fest, dass sich die „real life' Bedingungen“ im Raum der Mediennutzung widerspiegeln und von den Schulen nicht aufgefangen werden könnten (vgl. Iske/Klein/Kutscher 2005; vgl. dazu auch Schreier/Appel 2002, 231). Lösel/Bliesner erkennen in solchen Missverhältnissen einen Zusammenhang von deviantem Verhalten und Medieneinflüssen (vgl. Lösel/Bliesner 2003, 76). Möble/Pfeiffer/Kleimann diskutieren negative Auswirkungen des Medienkonsums auf körperliche und seelische Gesundheit (vgl. Möble/Pfeiffer/Kleimann 2007, 53) und stellen Verarbeitungsschwierigkeiten der Medieninformationen besonders bei jenen fest, die sich in gefährdeten sozialen Lebenslagen befinden (vgl. Kübler 2006, 34). Kunczik/Zipfel erörtern das Verhältnis von Medien und Gewalt vor allem bei Problemgruppen (vgl. Kunczik/Zipfel 2006) und erwägen Maßnahmen zur Kontrolle und Prävention (vgl. auch Niesyto 2007).

Dieser Trend macht deutlich: die Akzentuierung des Interesses an der sozialen Wirklichkeit der Mediennutzer und die dabei stattfindende Fokussierung der Problemzonen der Gesellschaft geht mit einem wachsenden Bewusstsein von den Bewältigungserfordernissen in Bezug auf Nutzung und Rezeption von Medien einher. Dies führt zu einer Renaissance der im Zusammenhang der Medienkompetenzdiskussion entworfenen Dimension „Medienkritik“, die in der Vergangenheit – vielleicht aufgrund ihrer bewahrpädagogischen Attitüde – nicht mehr im Zentrum des Interesses bildungsorientierter Entwürfe von Medienkompetenz gestanden hatte (vgl. Niesyto/Rath/Sowa 2006, 8). Dabei war gerade die Dimension „Kritik“ eine der basalen Annahmen, aus denen die Medienkompetenzdiskussion sich überhaupt entwickelte. Sie richtete sich zunächst weniger gegen die Medien als gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse, in der Hoffnung, durch Aneignung von Medien und Medienkompetenz gesellschaftliche Emanzipation Unterprivilegierter im Rahmen einer „proletarische[n] Medienpraxis“ (Räuer 1974, 226) herzustellen (vgl. dazu Baacke 1974; vgl. Dröge 1974; vgl. Prokop 1973; vgl. Prokop 1974; vgl. Räuer 1973; vgl. zusammenfassend Kübler 1989), die zur Lebensbewältigung der proletarischen Klasse im Klassenkampf gegenüber den

proletarischen Klasse im Klassenkampf gegenüber den gesellschaftlichen Eliten führen sollte.³³

Mitte der 70er und vor allem in den 80er Jahren entwickelte insbesondere Baacke aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die ideologiekritische Medienforschung weiter zu einer medien- und sozialökologischen Forschung, die sich an den konkreten Lebens- und Erfahrungsräumen der Rezipienten und ihren Kommunikationsbedürfnissen und Bedürfnissen nach individueller Lebensbewältigung orientierten (vgl. Baacke 1980b; vgl. Baacke 1989, 90ff.; vgl. Baacke 2001; vgl. Baacke 2005)³⁴:

Nehmen wir das Beispiel ‚Vielseher‘. Sicher ist es von Wert, Indikatoren zu finden, die ihn nach dem System einer Rasterfahndung sichtbar machen: Beispielsweise als ‚sozial isoliert‘, oder unter ‚aufgezwungenem Handlungsentzug leidend, etwa wegen Arbeitslosigkeit‘. Damit wird er zum ‚Problem‘. Aber ist er dies in jedem Falle; kann ‚Vielsehen‘ unter bestimmten Bedingungen nicht ein funktionales Äquivalent darstellen für vorenthaltene reizdifferenzierte Umwelten; unter welchen Bedingungen ist ‚Vielsehen‘ ein Zeichen sozialer Deprivation und Benachteiligung, wann vielleicht sogar funktional-stabilisierend, wenn auch auf gewisse Zeit? (Baacke 1989, 93)

Das hier als Beispiel genannte „Vielsehen“ kann also je nach kommunikativem Bezug des Subjekts zum Soziotop bzw. „behavioral setting“³⁵ seiner Umwelt als situationsangemessenes Verhalten interpretiert werden, das den Charakter der Lebensbewältigung in einer psychosozial schwer beanspruchenden Situation hat.

Die sich in diesem Interpretationsmuster andeutende Verbindung zwischen Umwelt und Lebenswelt im Hinblick auf Lebensgestaltung und Lebensbewältigung durch Medien-nutzung und -rezeption leisten Baacke u.a. in ihren medienökologischen Studien in den 90er Jahren (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1990a+b; vgl. Baacke/Schäfer/Volkmer 1995). Allerdings blenden sie dabei den oben angedeuteten Bewältigungsbedarf weitge-

³³ Wichtige Impulse kamen dabei aus der gesellschaftskritischen Radiotheorie Brechts (vgl. Brecht 1967) sowie dem „Baukasten zu einer Theorie der Medien“ von Enzensberger (vgl. Enzensberger 1970). Zur Diskussion der politisch-kritischen Potentiale der Medientheorien Brechts und Enzensbergers, vgl. Schwe-ring (2007).

³⁴ Kritisch dagegen urteilt Kübler über Baacke als Vertreter einer kritisch-pädagogischen Medientheorie (vgl. Kübler 2006, 24).

³⁵ Baacke greift zur Lebensweltdefinition des Medienraumes, in dem rezipiert wird, auf die Konzepte „Soziotop“ und „behavioral setting“ zurück. „Soziotop“ meint die konkrete räumliche Umwelt eines Individuums, die u.a. sozial strukturiert ist: Städte, Stadtteile oder Landschaften, deren Infrastruktur usw. Das Konzept geht auf Bargel/Fauser/Mundt zurück (vgl. Bargel/ Fauser/Mundt 1982. 208 ff.). „Behavioral setting“ meint nach Barker/Schoggen in Soziotope eingelagerte primär sozial strukturierte Räume, die kollektiven und standardisierten Verhaltensmustern entsprechen (vgl. Barker/Schoggen 1973; vgl. hierzu auch Baacke 1989, 96.).

hend aus. Offenkundig lässt er sich nicht ohne weiteres mit Baackes emanzipatorischen, wohl an Blochs Philosophie der Utopie geschärften pädagogischen Bildungsbegriff zur Konturierung seines Medienkompetenzbegriffs vereinbaren.³⁶ Deshalb wird der konkret zu beobachtende Bewältigungsbedarf des real Wirklichen im Rahmen eines pädagogischen Zukunftsmodells eingeklammert, denn „Kompetenz [überschreitet] die Möglichkeiten, die der Mensch jeweils für die Bewältigung seiner realen, vorgegebenen Lebenssituation braucht“ (Baacke 1997, 52).

Erst Tulodziecki bezieht „Bewältigung“ unter der Rubrik „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ in die Revision seines Medienkompetenzmodells 1998 ein und betont damit die Notwendigkeit, sich in der medienpädagogischen Praxis konkret entstehendem Bewältigungsbedarf zuzuwenden.

Tulodziecki macht mit Blick auf empirische Erfahrungen im Bereich schulbezogener Medienerziehung insbesondere einen Bedarf an psychologischem Coping aus. In Verbindung mit Vorschlägen zur pädagogisch-praktischen Bearbeitung von Ängsten heißt es bei ihm: „In einem solchen Zusammenhang ist es denn auch möglich, Bewältigungsformen von Angst zu thematisieren und – falls notwendig – zu problematisieren“ (Tulodziecki 1998, 704).

Tulodziecki spricht damit ein Kernproblem der medienpädagogischen Praxis an und fordert einen Umgang mit ihm ein. In seiner Äußerung zeigt sich allerdings auch, dass Angstbewältigung als eher marginales Problem in der kompetenzorientierten medienpädagogischen Forschung und Praxis eingestuft wird.

Will man aber Bewältigungsbedarf nicht nur als ärgerlichen Störfaktor auf der Hauptstraße zur Bildung begreifen, sondern die Eigenstruktur von Bewältigung berücksichtigen, dann gilt es, auch psychosoziale Hintergründe der zu beobachtenden Heranwachsenden auszuleuchten. Im Sinne A.A. Leontevs können psychosoziale Hintergründe daran hindern, Medienkompetenz als „Fähigkeit“ selbstbewusst und souverän Handelnder

³⁶ Durch die Einführung der Zusatzkategorie „Utopie“ verlassen Baacke u.a. wieder den Boden der konkreten Auseinandersetzung mit sozialen und psychologischen Realitäten, wie sie für Bewältigungsbedarfsanalysen notwendig wären und die Baacke Anfang der 80er Jahren durchaus verfolgt hatte (vgl. Baacke 1980a). Die Orientierung an Blochs Philosophie der Utopie lässt sich dabei bis in den Wortlaut nachvollziehen (vgl. Baacke/Schäfer/Volkmer 1995, 10 und Bloch 1978, 262).

und Rezipierender zur optimalen Ausübung bewusster Handlungen aufzubauen (vgl. A.A. Leontev 1974, 18f.).³⁷

In diesem Sinne fordert Niesyto das „komplexe Wechselspiel von Medienangeboten und individueller Rezeption in verschiedenen Kontexten“ (Niesyto 2007, 31) zu untersuchen und Kommer/Biermann plädieren für eine rekonstruktive Arbeit an den dazu zu erhebenden Daten, um zu den Lebenswelten und subjektiven Perspektiven der zu untersuchenden Rezipienten zu gelangen (vgl. Kommer/Biermann 2005, 5f.). Ein solches Vorgehen würde einem Medienkompetenzbegriff, wie ihn Aufenanger vorschlägt, nahe kommen: „Medienkompetenz“ solle auf die allgemeinen menschlichen, das heißt, kognitiven, moralischen, affektiven, ästhetischen und sozialen Fähigkeiten bezogen werden (vgl. Aufenanger 1999, 71).

4.2.2.2 Angst, Stress, emotionale und kognitive Regulation

Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist der Aspekt der internalen Bewältigungsform als integratives Zentrum für die weiteren Bewältigungsmodalitäten „Aktivität“ und „Problemmeidung“ in einem psychologisch übergreifenden Sinne und bezogen auf Medienrezeption von Bedeutung. Durch diese Schwerpunktsetzung sind Aktivitäten, die zur Problemvermeidung genutzt werden, besonders interessant (vgl. Vitouch 2007, 145). Sie werden in ihren unterschiedlichen Ausformungen als Ausdrücke internaler Bewältigung aufgefasst.

Hauptmotive, die zu einem emotionalen und kognitiven Bewältigungsbedarf führen, sind Angst und Stress. Es verwundert daher nicht, dass in der Vergangenheit in der Medienrezeptionsforschung Angst bzw. Ängstlichkeit gerne untersucht worden ist. Vor allem in der Fernsehforschung wurde dabei das Auftreten von Angst bzw. die Herausbildung von Ängstlichkeit in Abhängigkeit vom „Vielsehen“ untersucht (vgl. Vitouch 2007, 21ff.).

³⁷ A.A. Leontev spricht in seiner Unterscheidung von „Handlung“ und „Operation“ von „Uoperationen“, die ihren bewussten Charakter völlig verloren haben. Das sind „Operationen, die als Ergebnis einer passiven Anpassung einer Handlung an die Bedingungen ihrer Realisation gebildet werden“ (A. A. Leontev 1974, 19). Um Bewältigungsbedarf in diesem Sinne für pädagogische und didaktische Zwecke zu erörtern, kann Bewältigungshandlungen zwar nicht linear auf ein Motiv zurückgeführt oder indexikal erschlossen werden, allerdings können die Bedingungen und die Genese dieser Bedingungen als Hintergrund verdichtet werden. In diesem Verhältnis sind die Fallarbeit 1 und die Fallarbeit 2 der vorliegenden Arbeit zu verstehen.

In der Medienpädagogik wurden „Angst“ und „Stress“ dagegen weniger thematisiert: Das Bildungsparadigma des aktiv deutenden Mediennutzers (zuletzt Charlton/Sutter 2007, 9) lässt dazu, wie oben dargestellt, wenig Raum.

In der psychologischen Coping-Diskussion sind Angst und Stress zentrale Themen (vgl. Hock 1993; vgl. Krohne 1993a; vgl. Krohne 1993b; vgl. Krohne 1985a; vgl. Krohne 1985b; vgl. Krohne/Hock 1994; vgl. Krohne/Rogner 1985; Leventhal/Sils/Leventhal 1993; Mathews 1993; Prystav 1985). Im Folgenden werden „Angst“ und „Stress“ als zusammengehörige Aspekte einer unterschiedlich deutlich ausgeprägten negativen Empfindung im Zusammenhang von Emotionsregulation verstanden.³⁸ Dennoch soll auf die Unterscheidung der Begriffe von Ulich hingewiesen werden. „Stress“ ist Ulich zufolge als „Auseinandersetzung mit der Umwelt“ zu verstehen, die „zwischen einerseits ‚normalen‘ routinemäßigen Anpassungsleistungen und andererseits aus dem krisenhaften Erleiden von Anforderungen bzw. dem Scheitern von Lösungsversuchen entsteht und Emotionen wie Angst auslösen kann (vgl. Ulich 1989, 199). Angst ist dann eine emotionale Form von Stress, die mit Bedrohungsgefühl, Ungewissheit und Hilflosigkeit einhergeht. Angst entsteht dabei vor allem als „gedanklich Vorwegnahme der Nichtbewältigung einer Anforderung“ (Ulich 1989, 207). Beide Aspekte sind also unmittelbar aufeinander bezogen. Es macht deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit Sinn, beide Aspekte zu verbinden und sie hinsichtlich ihrer Bewältigungsformen als emotionaler und kognitiver Regulationen von Angst und Stress zu verstehen. Hilfreich ist daher zusätzlich die Definition Krohnes:

Angst ist Teil des umfassenderen Konzepts der Stressbewältigung (engl. „coping“). Mit dieser Einordnung wird berücksichtigt, dass Personen sich nicht nur mit Angstzuständen, sondern auch mit anderen Emotionen wie etwa Ärger, Freude, Trauer, und nicht nur mit Gefahren, sondern allgemein mit belastenden Ereignissen (z.B. Lärm, Verlust von Angehörigen, Krankheit) auseinandersetzen haben (Krohne 1985a, 2).

Angst und situativ bestimmbare Angstreaktionen und Verhaltensweisen sind damit immer vor dem Hintergrund eines größeren lebenshermeneutischen Zusammenhang zu erörtern.

In den von den Appraisal-Theorien fortgeführten Emotionstheorien stehen sich zwei Ansätze gegenüber. Sie unterscheiden sich in der Frage, ob Emotionen als Reaktionen

³⁸ Der Begriff „Empfindung“ wird im Zusammenhang semiotisch orientierter Medienwirkungskategorien im Kap. 5.3 noch diskutiert.

auf eine Erregung hin als Bewertungen einer Situation zu verstehen sind oder ob Erregung und die damit verbundene Stimulation nur der Grund für Bewertungen einer Situation ist (vgl. Gehrau 2002, 24f.; vgl. Vitouch 2007, 144). Eine Positionierung in dieser Frage ist deshalb von Bedeutung, weil daraufhin die Interpretation eines beobachteten reaktiven Verhaltens auf eine Reizsituation hin unterschiedlich eingeschätzt werden kann. Handelt es sich bei einer Reaktion auf einen Reiz hin um eine unbewusste bzw. vorbewusste Handlung oder handelt es sich bei einer Reaktion um eine bewusste Handlung, die dann unter Umständen eine Verfälschung einer ursprünglichen Reaktion durch eine Entscheidung wäre, um Kontrolle über eine Situation herzustellen (vgl. Vitouch 2007, 143).

Unterscheidet man dagegen unterschiedliche Bewusstseitsgrade bei der Herstellung von Kontrolle, dann tritt der Charakter der sozialen Wertung als Aspekt der Herstellung von Kontrolle grundsätzlich unabhängig vom Grad der Bewusstheit über die dazu dienende Tätigkeit in den Vordergrund. Zumeist wird in der Literatur zum Zweck psychologischer Modellbildung deshalb zwischen problembasiertem und emotionsbasiertem Coping als zwei Weisen unterschieden, die sich in der Realität allerdings komplex aufeinander beziehen (vgl. Leventhal/Suls/Leventhal 1993, 87). Dieser Unterscheidung entsprechen zwei Verhaltenweisen: Vigilanz („vigilance“) und Meidung („avoidance“) (vgl. Krohne 1993b 24f.).

Emotionale und kognitive Reaktionen können dann graduell als mehr oder weniger bewusste beschrieben werden. Nachteil dieses Vorgehens ist allerdings, dass Emotionen weniger exakt bestimmt werden können, als dies durch reine Situationsmodelle oder reine Kognitionsmodelle geschieht, denn es ist schwer, mit messbaren langfristigen Entwicklungen der Einstellung und der Dispositionen zu rechnen. Entsprechend sind die in der Diskussion wichtigen Begriffe „Coping“ und „Coping-Strategie“ weniger ergebnisbezogen als „Management“ oder „Mastery“ zu verstehen, sondern als prozessbezogene Manifestationen eines psychischen Verhaltens (Krohne 1985, 3).

Diese Grundsatzfrage ist in Bezug auf die Modellierung von Medienrezeption relevant. Gehrau weist darauf hin, dass für die Filmrezeption mindestens drei Wissensgebiete, die an das Langzeitgedächtnis geknüpft sind, eine Rolle spielen: das „narrative Wissen“, „Wissen um filmische Darbietungsformen“ und ein „generelles Weltwissen“ (vgl. Gehrau 2002, 25). Gerade für die Film- wie für die Medienrezeption insgesamt gilt dann, dass hermeneutische Kategorien genutzt werden, die niemals exakte Bestimmungen zu-

lassen.³⁹ Die mediale Stimulans bezieht sich dabei auf erfahrungsbezogene biographische Dispositionen, die entsprechende Reaktionen hervorrufen.

Auch Wuss geht über die Annahme rein intuitiver Bewertung hinaus, indem er ein Anwachsen von Bewertungsschemata beim Rezipienten annimmt, die durch Erfahrungen mit Sujets und deren medialer Ausgestaltung entstehen. Wuss spricht von der Ausformung eines „Appraisal-Styles“, der sich durch den individuellen Aufbau mentaler Muster von Konflikt und Konfliktbewältigung beim Rezipienten ausformt. Solche Muster bieten dann Strategien zu einem „effizienten ‚emotion management‘“ (Wuss 2005, 220), das einen Wirkcharakter hat, der über situative Bewertungen übertragener Inhalte hinaus zu Deutungs- und Bewertungsprozessen führen kann.

4.2.2.3 „Vermeidung“ im Zusammenhang von Appraisal und Coping

In der Psychologie wird „Meidung“ unter Coping-Strategien geführt. „Coping“ meint die Bewältigung von Konflikten im Alltagsleben von Menschen, insbesondere dann, wenn sie mit Stress und Angst in Verbindung gebracht werden. Vermeidung gilt dann als Angstvermeidungsreaktion, die sich vielfältig und komplex zusammensetzen kann. Angstvermeidung kann grundsätzlich als ein Lernvorgang in zwei unwillkürlichen Vorgängen beschrieben werden: als Antizipation etwa von Schmerz und als Vermeidungsreaktion zur Reduktion der Angst. Angst und Bewältigung sind grundsätzlich eng miteinander verbunden. Mathew zufolge ist „Meidung“ („avoidance“) sogar das zentrale Moment psychologischen Copings, weil es „Aufmerksamkeit“ („vigilance“ bzw. „attention“) vorausgeht: „avoidance may occur at a pre-attentive level or after a threat has been consciously attended to“ (Mathew 1993, 128).

Blumenberg dimensioniert Angst in anthropologischer Perspektive als Motiv des Menschseins überhaupt (vgl. Kap. 4.1.1) und bestimmt Angst damit zur Bedingung der Möglichkeit von Lebenswelt, Menschsein und kultureller und sozialer Verständigung. Die Bewältigungsanstrengung gegen die ursprüngliche Überlebensangst führt den Menschen erst zu seiner Verfasstheit als symbolisch interagierendem Wesen: „[w]enn Bedeutsamkeit die Qualität der Welt ist, wie sie ursprünglich für den Menschen nicht wäre, so ist sie einer Ängstigung abgerungen, deren Abdrängung in die Verdeckung gerade durch sie bewirkt und bestätigt wird“ (Blumenberg 1996, 125). Blumenberg weist darauf hin, dass Ängstlichkeit jener Hintergrund des Menschen ist, der seinen geistigen Hori-

³⁹ Zur Kritik an den unterschiedlichen Ansätzen, Bewertungen als zuverlässige Größen zu erfassen, vgl. Meyen (2001, 180ff.).

zont ausprägt. Sie wird zeichenhaft kommuniziert, dabei psychologisch gebändigt und kann somit verdrängt aber nicht aufgehoben werden.

Damit ist die spezifisch menschliche Ausprägung grundsätzlich sprachlicher Bewältigung und vor allem der fortschreitend symbolischen Implikationen von Angst aber noch nicht vollständig erfasst und muss vor allem mit Blick auf die sprachliche Arbeit des Medientagebuchführens im Zusammenhang der Fallarbeit 1 (Kap. 6) der vorliegenden Arbeit ergänzt werden:

An dem Erleben von Angst kann Sprache in ganz unterschiedlicher Weise beteiligt sein: Durch sprachliches Verhalten kann Angst einerseits vermittelt werden, andererseits kann Angst durch Sprache reduziert werden. Einerseits hält Sprache das aktuelle Erlebnis der Angst fest und vermittelt die Erinnerung an Angsterleben, andererseits können Ängste durch das Vermeiden von In-Sprache-Fassen verdrängt werden. (Lazarus-Mainka/Siebeneick 2000, 109; vgl. dazu auch Mathew 1993, 130f.)

Folgt man den Ausführungen von Lazarus-Mainka/Siebeneick, so sind es gerade Kinder im Alter von elf Jahren – also genau der Altersgruppe, die im Rahmen der Untersuchung der vorliegenden Arbeit wichtig sind –, die gegenüber jüngeren und älteren Kindern ein erhöhtes Angsterleben zeigen (vgl. Lazarus-Mainka/Siebeneick 2000, 136). Sie befinden sich im Erwerbsprozess eines „Lexikons“ ihrer Emotionen, um sprachliche Verarbeitungsmöglichkeiten ihrer Angst zu gewinnen. Angst ist in diesem Sinne psychologisch komplex als Resultat nicht gelöster Konflikte zu verstehen, die auf unterschiedliche Weise und auf unterschiedlichen sachlichen Ebenen auftreten und bearbeitet werden können (vgl. Lazarus-Mainka/Siebeneick 2000, 204).

Hier spielen die drei Coping-Strategien, Aktivität, internale Bewältigungsformen und problemmeidendes Verhalten, die Seiffge-Krenke unterschieden hatte, hinein. Seiffge-Krenke untersuchte sie bei Jugendlichen und kam dabei zu folgender Präzisierung (Seiffge-Krenke 1995, 248):

- Aktives Coping: kognitive und organisatorische Formen, um Probleme geplant und gezielt in den Griff zu bekommen. Dazu gehören Suche nach geeigneter Hilfe, Expertenkonsultation, Informationsquellen, Diskussion usw.
- Internales Coping: selbstbezogene Lösungsstrategien, wie eigenes Nachdenken über ein Problem und mögliche Lösungen, Abschwächung und Einordnung von Problemen in den eigenen Sinnhorizont, eigene Kompromissbereitschaft usw.

- Rückzug: Hinweggehen über Probleme, so tun, als wenn alles in Ordnung wäre, Zurückziehen in sich selbst mit dem Gefühl, nichts ändern zu können, Stressabfuhr (Schreien, Hören lauter Musik) usw.

Die Art des Copings erwächst aus den persönlichen Dispositionen des Betroffenen, den Kontexten und der Situation im Zusammenhang mit dem Stimulus, der zur Bewältigung anregt.⁴⁰ Das aktive Coping ist rational und problemlösungsorientiert, das interne Coping meint die Arbeit an der inneren Einstellung zu einem Problem und Rückzug wird als dysfunktionale Strategie der „Vermeidung der Problembewältigung“ (vgl. Fend 2003, 218) verstanden.⁴¹ Es ist davon auszugehen, dass circa zwanzig Prozent der Jugendlichen Coping-Strategien wie Vermeidung in ihrer sichtbaren Ausprägung nutzen. Nicht eingefasst sind jene versteckten Formen der Vermeidung, die in Coping-Prozessen nicht sichtbar werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass sich das Meidungsverhalten bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern in einem ausgeprägten Maß vorfinden lässt. Diese deutliche Trennung wird dann komplizierter, wenn man berücksichtigt, dass Menschen in der Regel nicht auf einen Typ des Copings festgelegt sind, sondern Coping-Stile entwickeln (vgl. Fend 2003, 219) oder eine praktische Bewältigungsstrategie situationsbezogen herstellen (z.B. nicht die volle Wahrheit sagen, wenn dadurch eine Schadensminderung zu erwarten ist).

Das bedeutet, dass Vermeidung eine zentrale Coping-Strategie ist. Insbesondere in der medienstimulierten Angstabwehr wird dies deutlich (vgl. Vitouch 2007, 145). Die Formen solcher Bewältigung sind durchaus vielfältig, denn sie sind mit „komplexen Bewertungsprozessen“ (Krohne 1985, 2) verbunden. Das bedeutet, sie sind interaktionistisch ausgeprägt und mit Standpunktnahmen bzw. „points of view“ verbunden (vgl. dazu Kap. 5.3.3). Bewältigung im Zusammenhang einer Wechselwirkung von Coping und Appraisal verstanden, öffnet dann die oben genannten Typengrenzen, besonders, wenn der Kern eines zu bewältigenden Problems von einer Person bewusstseinsmäßig nicht genau gefasst worden ist. Denn auch emotionale Verarbeitung passt sich Situationen an, ohne, dass dies als bewusstes Handeln klassifizierbar würde (vgl. Leventhal/Suls/Leventhal 1993, 88f.). Emotionales Handeln findet dann insbesondere in einem Meidungsverhalten

⁴⁰ Seiffge-Krenke weist darauf hin, dass etwa bei einem Grundproblem wie einer chronischen Erkrankung bei Kindern in sehr unterschiedlicher Weise das gesamte Umfeld, v.a. die Familie Bewältigung leisten muss (vgl. Seiffge-Krenke 2001, 536ff.).

⁴¹ Auf die grundsätzliche Relevanz der Nutzung von Coping-Strategien zur konstruktiven Lösung von Konflikten hinsichtlich der Entwicklung kindhafter Biographie gehen Behnken/Zinnecker (1998, 157) ein.

Ausdruck (vgl. Leventhal/Suls/Leventhal 1993, 89), das sich individuell in der Überschneidung von Coping-Stilen (Fend) und Appraisal-Stilen (Wuss) im Rahmen von Medienrezeption ausprägt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll deshalb Meidung nicht als eine dysfunktionale Strategie verstanden werden, sondern als situationsgebundene, clusterartige Verbindung bewusster und unbewusster Formen emotionalen und problemorientierten Copings sensu Leventhal/Suls/Leventhal, das auf „Empfindungen“ beruht (vgl. Kap. 5.3.3.1.2).

Es liegt also nahe, „Meidung“ als eine grundsätzliche Kategorie zu erfassen, unter die unterschiedliche (sprachliche) Strategien fallen, die es funktional zu beschreiben gilt (vgl. Fallarbeit 1). Den Rahmen dazu kann die seit den 80er Jahren geführte Debatte um das Verhältnis von Emotionen und Kognitionen geben (vgl. dazu Lazarus-Mainka/Siebeneick 2000, 225).

4.2.2.4 Zur Entwicklung der psychologischen Copingtheorien

In seinem grundlegenden Beitrag zu einer Bestimmung des Verhältnisses von Fühlen und Denken, „Feeling and Thinking“ (1980), bezweifelt Zajonc, die weit verbreitete Ansicht, dass Affekturteile des Menschen von vorhergehenden kognitiven Urteilen abhängen und damit einer Verstandesarbeit nachgeordnet sind. Zajonc zufolge verlaufen affektive und kognitive Urteile relativ unabhängig voneinander. Dabei käme dem affektiven Urteilen ein genereller Umfang geistiger Tätigkeit zu, der auch kognitive Prozesse begleitet und als deren Voraussetzung zu denken sei: „Affect dominates social interaction [...]. We evaluate each other constantly, we evaluate each others' behaviour, and we evaluate the motives and the consequences of their behaviour“ (Zajonc 1980, 153).⁴²

Lazarus behauptet, dass Veränderungen von Emotionen und Kognitionen permanent durch kognitive Bewertung von Wahrnehmungen entstehen. Damit zeichnet sich stärker als bei Zajonc Bewertung als ein flexibler Prozess aus, der individuell von Person-Umweltrelationen abhängt (vgl. Lazarus 1984, 129; vgl. auch Lazarus 1999).

⁴² Die sich bis Mitte der 80er Jahre fortführende Debatte, die Zajonc mit Lazarus führte, sei nur am Rande erwähnt. Sie nahm schnell einen dogmatischen Charakter an, in der Lazarus sich selbst als Konstruktivisten und Zajonc als Neopositivisten bezeichnete (vgl. Lazarus 1984, 126). Sieht man aber von den letztlich unlösbaren weltanschaulichen Positionen, die sich an der Frage nach der Vorgängigkeit von Affekten, Emotionen und Kognitionen entzündet, ab, bieten beide Beiträge zur Debatte praxisorientierte Hinweise auf eine psychologische Verarbeitung von Stress, die für die Datenauswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhellend sind.

Wichtig in den Einschätzungen beider Ansätze ist, dass die Wertungen letztlich sprachlich verlaufen – auch wenn dieser grundlegende Aspekt von Zajonc nur stiefkindlich berücksichtigt wird, wie von Lazarus kritisiert wird. Die Trennung von Gefühl und Denken bei Zajonc ist also rein deskriptiver Natur. In konkreten psychischen Verarbeitungsprozessen laufen beide Aspekte wieder zusammen. Fühlen und Denken bestimmen sich im Ansatz Zajoncs über die beiden Komponenten Energie und Information. Das Fühlen entsteht im Wesentlichen als ein Prozess physikalisch und chemisch beschreibbarer energetischer Verarbeitung zu einer Gefühlsreaktion als einer Art Entladung, während das Denken prinzipiell die Transformation von Information umfasst.

Wendet man diese Unterscheidung auf das Schreiben als schulunterrichtsbezogener Aufgabe zu einer fiktiven emotionalen Situation, wie etwa zu einer Filmvorlage, an (vgl. Fallarbeit 1), dann bedeutet das, dass die ursprüngliche Rezeption in einer weitreichend kalkulierbaren Wirkung filmischen Gefühlsaufbaus und Abfuhr unmittelbarer verläuft als durch eine maßgeblich kognitiv fordernde Schreibaufgabe. Mit Blick auf die Ergebnisse der Medientagebucheinträge, die im Rahmen der Fallarbeit 1 in der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 6) im Zentrum stehen, ist deshalb zu überlegen, wie es sich verhält, wenn die beiden systematisch getrennten Prozesse Fühlen und Denken in der Praxis zusammentreffen. Hierzu gibt Zajonc folgende Auskunft:

Affective reactions may become separate from content. It sometimes happens that we are reminded of a movie or of a book whose content we are unable to recall. Yet the affect present when leaving the movie or our general impression of the book are readily accessible. Or we are reminded of an interpersonal conflict of long ago. The cause of the conflict, the positions taken, the matter at issue, who said what, may have all been forgotten, and yet the affect that was present during the incident may be readily retrieved. (Zajonc 1980, 159)

Dazu kommen allerdings nur grundlegende Emotionen infrage wie etwa Angst, die weitgehend unabhängig von der Transformation kognitiver Informationen gesehen wird. Diese grundlegenden Prozesse sind von zusammengesetzten Prozessen, in denen Fühlen und Denken zusammenfinden, zu unterscheiden. Im Falle ästhetischer Urteile etwa geht ein kognitiver Prozess der jeweils befassten Person voraus, in dem Einstellungen, Eindrücke und Entscheidungsdispositionen geprüft werden, wie es – Zajonc zufolge – etwa bei Rezeptionsprozessen aufgrund der Stimulation von Romanen vorkommt.

Allerdings – und das ist mit Blick auf die Medientagebucheinträge der Fallarbeit 1 wichtig – kann eine Erinnerung an konfliktreiche Inhalte durch ganz unterschiedliche Hinweisreize ausgelöst werden. Das heißt, auch eine Schreibaufgabe, die zu einer Erinne-

rung auffordert, kann auf einer ganz anderen Evaluationsebene Erinnerungen auslösen und damit eine erneute Bewertung im Rahmen der beiden Typen „discriminanda and preferanda“ hervorrufen (vgl. Zajonc 1980, 167). Angst als Grundtyp der weitgehend kognitionsunabhängigen Bewertung sucht den Reaktionstypen der Diskrimination der Stimulanzpotentiale ohne kognitive Evaluation. Eingeschlossen sind hier folgende Phänomene: „perceptual defense and vigilance, subliminal perception and discrimination, state dependent recall, and mood and context effects“ (Zajonc 1980, 172). Zajonc benennt damit unterschiedliche Ebenen von Stellungnahmen, die sehr nahe an kognitiv zu beschreibende Reaktionen bzw. Standpunktnahmen heranrücken, sich zum Teil sogar überlappen:

Another form of unconscious process is implicated in highly overlearned, and thus automated, sequences of information processing; this form includes cognitive acts but has collapsed them into larger molar chunks that may conceal their original component links [...]. And there may be other forms of process in which the separation between affect and cognition prevents the individual from apprehending the potential connection between them. (Zajonc 1980, 172)

Wie diese anderen Möglichkeiten aussehen, deutet Zajonc letztlich selbst an, indem er auf die Sprachlichkeit der Emotionen verweist. In dem Hinweis auf die Sprachlichkeit gesteht Zajonc rückblickend zu, dass hier das eigentlich entscheidende Wirkfeld emotionaler wie kognitiver Verarbeitung auszumachen ist, dennoch hält er an der psychologischen Vorgängigkeit emotionaler Evaluationstätigkeit fest (vgl. Zajonc 1984, 121). In ihrer Erscheinungsform sind Emotionen als Sprachgebilde und Interaktionsphänomene erkennbar.

Darin liegt Lazarus zufolge aber ihre eigentliche Bedeutung. Was er im Gegensatz zu Zajonc anfangs allerdings noch nicht berücksichtigt, ist die Frage nach dem Bewusstseinsstatus kognitiver Bewertungsprozesse. Die Überlegungen Zajoncs ermöglichen, auch zeitliche Verzögerungen der emotionalen und kognitiven Bewertung bzw. Neubewertung einzubeziehen und hinsichtlich des Bewusstseinsstatus zu differenzieren. Die Feststellung, dass gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen Emotionen bewertet und Informationen verarbeitet bzw. transformiert werden, heißt, dass beispielsweise eine kognitive Beschäftigung mit einer kognitiv und emotional relevanten Begebenheit stattfinden kann, die von einem Rezipienten unbewusst aber abgelehnt wird und umgekehrt. Das bedeutet allerdings, Wertungen unabhängig von der Bewusstseinsausprägung zunächst als symbolisch-interaktionistisches Geschehen anzuerkennen, das in Sprachäuße-

rungen dann vernehmbar wird. Davon auszugehen, ermöglicht es letztlich, Formen von Meidungsverhalten aufgrund des Sprachgebrauchs zu differenzieren.

Denn, wer meidet, sucht in unterschiedlichen sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten variantenreich etwas nicht zu sagen, bzw. sich mit etwas nicht beschäftigen zu müssen, was unangenehm ist. Zieht man beide Ansätze zusammen, dann erläutert sich von hier aus der Variantenreichtum der Meidungskonzepte als Bewältigungsverhalten im Rahmen des Rezeptionsverhaltens der Schülerinnen und Schüler, das in den Medientagebucheinträgen, die in die Fallarbeit 1 eingegangen sind, sichtbar wurde. Diese Konzepte waren gleichzeitig kognitiv und emotional, stressmarkiert und wahrscheinlich in sehr unterschiedlichen Graden bewusst.

Es lohnt die Entwicklung des stress- und emotionstheoretischen Ansatzes in der Folge der Lazarus-Zajonc-Debatte noch etwas weiter zu verfolgen, um von dort aus Formen von Meidungsverhalten weiter zu erhellen.

In ihrem Entwurf der „transactional theory“ orientierten Lazarus/Folkman (1987) den in der Psychologie diskutierten Zusammenhang von Appraisal und Coping neu. Beide Aspekte, Appraisal und Coping, stehen dabei in einem rekursiven Verhältnis zueinander, wenn Emotionen, wie bei Stress, Scham, Schuldgefühlen usw., aktiviert werden.⁴³ Um das komplexe System der Emotionen zu verstehen, muss dabei notwendig der ökologische Zusammenhang von Individuum und Umwelt betrachtet werden. Das heißt – im Beispiel von Lazarus/Folkman –, dass ein Phänomen wie Bedrohlichkeit nicht allein auf einer Bedrohung durch die Umwelt basiert, sondern auf dem Zusammenspiel mit den Dispositionen der Person, die sich bedroht fühlt, also einen möglicherweise bedrohlichen Umstand als Bedrohung rezipiert (vgl. Lazarus/Folkman 1987, 142).

Der entstehende Stress ist nicht als eine einfache Zustandsveränderung auf einen Reiz hin zu verstehen, sondern ist selbst ein prozessbasierter Vorgang, der zu unterschiedlichen kurz- und langfristigen Veränderungen führen kann. Dies gilt gleichermaßen für die Bewältigung. Lazarus/Folkman zufolge sind alle Formen der Bewältigung kontextgebunden und geschehen in Zeitabschnitten. Entsprechend unterscheiden sie zwischen „short-run outcomes“ und „long-run adaptional outcomes“ (Lazarus/Folkman 1987, 143). „Short-run outcomes“ berühren die Frage nach einem unmittelbaren emotionalen Erleben, das etwa durch eine einer medialen Übertragung zeitgleichen Rezeption entsteht,

⁴³ Stress spielt dabei allerdings eine dominierende Rolle und ordnet Aspekte wie Scham oder Schuldgefühl noch einmal unter (vgl. dazu Perrewé/Zellars 1999, 743).

während „long-run adaptional outcomes“ tiefreichende und längerfristige rezeptive Verhaltensweisen meint.

Diese scheinen stärker an personale und umweltliche Antezedenzen anzuknüpfen. In der dem Modell zugrunde liegenden Wertungsfrage nach den Konsequenzen eines Erlebnisses für das eigene Wohlergehen laufen Appraisal und Coping dabei in einem Wirkzusammenhang, der – wie oben angesprochen – sich in Rezeptionsstilen ausspricht, zusammen. Lazarus/Folkman unterscheiden dazu zwei Modi der Wertung: „primary appraisal“ und „secondary appraisal“. „Primary appraisal“ bezieht sich dabei auf die unmittelbare Bewertung eines Erlebnisses, während „secondary appraisal“ einen weitergreifenden Evaluationsvorgang anspricht, der ein Erlebnis etwa auf der Basis früherer Erfahrungen evaluiert und nicht nach dem unmittelbaren Wohlergehen fragt, sondern nach der den Umständen entsprechend besten Alternative für die Bewältigung einer Situation. Bezogen auf das Phänomen „Stress“ unterscheiden Lazarus/Folkman drei Empfindungstypen des „primary appraisal“: „harm“, „threat“ und „challenge“ (vgl. Lazarus/Folkman 1987, 145). „Harm“ bezieht sich dabei auf Leidenszusammenhänge, die biographiegebunden sind. Das heißt, Stress entsteht im Zusammenhang mit Erfahrungen, die in einem aktuellen Erlebenszusammenhang virulent werden. „Threat“ meint die Antizipation einer Leidenssituation und „challenge“ die Antizipation eines persönlichen Gewinns.⁴⁴ „Secondary appraisal“ ist dabei die erfahrungsfortgeschrittene Variante des Appraisals und zeigt sich dann im Zusammenhang der Bewältigungsstrategien des „primary appraisal“. Coping definiert sich dabei über zwei Funktionen:

to change the actual terms of the troubled person-environment relationship, which we have referred to as problemfocused coping, and to regulate emotional distress, which we have referred to as emotion-focused or cognitive coping. Each function is served by a number of forms of thought and action [...]. (Lazarus/Folkman 1987, 147)

Deutlich wird, dass in der Unterscheidung von „primary“ und „secondary appraisal“ im Zusammenhang mit Coping ein kognitiver Lernprozess angenommen wird, der als rekursives System beschrieben wird. Problematisch bleibt dabei allerdings – wie Lazarus/Folkman einräumen –, dass bei der Wertungssystematik große individuelle Unterschiede hinsichtlich der Verarbeitung von Stress im Zusammenhang persönlicher Verletzlichkeiten bleiben. Dennoch wird der Zusammenhang von Appraisal und Coping,

⁴⁴ Als Beispiel für eine weitreichende Bewertung der Umstände im Zusammenhang des „secondary appraisal“ kann wiederum das Bewältigungsverhalten der Familie M in ihrer Schulwahl gesehen werden (vgl. Kap. 3.2).

insbesondere auf Angst bezogen, vor allem als kognitiver Vorgang beschrieben. Mansel ordnet Angstbewältigung dem „secondary appraisal“ zu:

Bei der sekundären Bewertung, die der primären Bewertung nicht notwendig nachgelagert sein muss, sondern auch zeitlich parallel verlaufen kann, überprüft die Person in der gegebenen Situation ihre Möglichkeiten, die sie zur Verfügung hat, um einen drohenden Schaden abzuwenden oder eine bereits erfolgte Schädigung erträglich zu gestalten. Hierzu reflektiert eine Person sowohl die eigenen Handlungskompetenzen und Bewältigungsfähigkeiten als auch die sozialen Ressourcen, die im eigenen Netzwerk aktiviert werden können, um aus der Situation noch ‚das Beste herausholen‘ zu können. (Mansel 2001, 50f.)

Bewältigung in diesem Sinne setzt dann ein anspruchsvolles Reflexionsvermögen voraus, das den komplizierten Zusammenhang von Bewältigung und Wertung steuert. Weiterhin wird auch eine Position eines Rezipienten gegenüber einer Angst hervorrufenden Gefahr angenommen, die es ermöglicht, diesen anspruchsvollen Reflexionsprozess zu durchlaufen. Das scheint aber dann eher unwahrscheinlich, wenn man bedenkt, dass Angst in Momenten schwer steuerbaren Involvements sich vor allem emotional entwickelt und so zu Kontrollverlust führt. Im Hinblick auf die Erweiterung der Debatte um Angst- und Stressbewältigung durch Lazarus/Folkman gilt mit Lazarus-Mainka/Siebeneick festzuhalten, dass eine entscheidende Erweiterung gegenüber der Reduzierung der ursprünglich behavioristischen Theorien stattgefunden habe, dadurch, dass Verhalten nicht mehr als Kette sukzessiv aufeinander folgender, sondern reziprok aufeinander bezogener Prozesse verstanden wird. Nicht geklärt ist allerdings – was für Zajonc entscheidend ist –, ob ein reflexiver Bewusstseinsstatus Bewertungen bei der emotionalen Bearbeitung steuert. Prystav geht deshalb von einem flexiblen subjektiven Verhalten bei der Begegnung mit Gefahren und Bedrohung aus. Die Stressoren verändern sich in Bezug auf ihre Kontrollierbarkeit auf der Ebene des Verhaltens und äußern sich in Flucht-, Abschalt-, Vorbeugungs- oder anderen meidungsbezogenen Reaktionen (vgl. Prystav 1985, 19).

4.2.2.5 Emotionsregulation und Erfahrungsverarbeitung

Kokkonen/Pulkkinen werfen die generelle Frage auf, ob Coping ein rein kognitives Problem ist, und sprechen sich für einen weiten Begriff der Emotionsregulation aus. Die Individualität emotionaler Verarbeitung, die sich z.B. in der Einzigartigkeit von Gesichtsausdrücken spiegelte, weist auf die Einzigartigkeit der emotionalen Erfahrungsverarbeitung hin, die ein Individuum leistet (vgl. Kokkonen/Pulkkinen 2001, 84). Um dies genauer zu konturieren trennen Kokkonen/Pulkkinen die Begriffe Emotion („emotion“)

und Stimmung („mood“) und ordnen den Begriff „emotion“ dem Begriff „mood“ über, weil ihrer Meinung nach der zumeist äquivalente Gebrauch der beiden Begriffe zu einer Unterschätzung der Reichweite von Emotionen im Hinblick auf Rezeption als Verhältnisnahme eines Individuums zu seiner Umwelt geführt hat. Die Abkoppelung und Weitung des Begriffs „emotion“ zur Beschreibung umfassender rezeptiver Befindlichkeit ermöglicht dagegen, Appraisal nicht nur als bewusstseinsgebundene Form der rekursiven Verhältnisnahme eines Individuums zu seiner Umwelt zu verstehen. Folgt man dieser Auffassung, dann spielen subjektrelevante Aspekte von Lebenswelt ebenso eine Rolle wie etwa Gewohnheiten, Normen aber auch Verinnerlichung von Symbolsystemen, etwa im Sinne Vygotskys (vgl. Vygotsky 2002, 154ff.), oder Habitus, etwa im Sinne Bourdieus (vgl. Bourdieu 1974, 31; vgl. Bourdieu 1982, 73, 727ff.).⁴⁵

Damit ist das Feld zu einem umfassenden Verständnis von Appraisal und Coping geöffnet, das ein Individuum aus der Gesamtheit seiner biographischen Bezüge heraus versteht und damit auch Formen der Meidung als funktionale Formen des Copings verstanden werden können: „less cheerful and less calm individuals adopted engagement strategies (e.g. reappraisal, social support), whereas the less energetic used diversion strategies (e.g. cognitive distraction, avoidance)“ (Kokkonen/Pulkkinen 2001, 87). Kokkonen/Pulkkinen rücken damit auch von der an Normalvorstellungen gebundenen Modellierung eines emotionsverarbeitenden Menschen ab, der aufgrund seiner psychischen Stärke über entsprechende Mittel zu einer souveränen und robusten Art der Bewältigung verfügt.

Eisenberg sieht gerade im Rahmen einer biographischen Einordnung von Formen der Emotionsregulation Angst und Depression als die empirisch relevanten Basisprobleme schlechthin (vgl. Eisenberg 2002, 133). Angst führte zu einem psycho-physischen Prozess,⁴⁶ der bei ihr wie folgt definiert ist:

We define emotion regulation as the process of initiating, avoiding, maintaining, modulation, or changing the occurrence, intensity, or duration of internal feeling states, emotion-related physiological processes, and/or emotion-related cognitions and goals, generally in the service of accomplishing one's goals. (Eisenberg 2002, 134f.)

⁴⁵ An dieser Stelle wird deutlich, dass Mood-Management-Theorien, wie sie gerne mit dem Uses-and-Gratifications-Approach verbunden werden (vgl. Meyen 2001, 22f.), in Bezug auf die hier diskutierten Formen von Rezeption zu kurz greifen.

⁴⁶ Insbesondere der Übergang in die Pubertät ist in der Regel angstbesetzt. Die hormonale Umstellung begünstigt dabei Veränderungen im Sozialverhalten und Zunahme von sozialer Distanz und Angstgefühlen (vgl. Romeo/Richardson/Sisk 2002, 387).

Sie betont dabei die ökologische, kulturelle und sozialisatorische Abhängigkeit der Emotionsregulation in drei Zusammenhängen:

- Elterliche und soziale Werte werden „internalisiert“,
- die Internalisierung verläuft über die frühe Eltern-Kind-Relation, insbesondere im Rahmen der frühen dyadischen Eltern-Kind-Interaktion,
- als Internalisierung kulturell ausgeprägter Muster und Konzepte von Coping und Ego-Control.

Angelehnt an die neuropsychologischen Forschungen Lurijas betont Eisenberg eine deutliche Abhängigkeit zwischen der physio-psychischen und kulturell-biographischen Konstitution bei Kindern in der Wahl von Bewältigungsstrategien. Diese haben insbesondere dann Relevanz, wenn Kinder dazu neigen, introvertierte oder passive Formen der Emotionsregulation zu suchen (vgl. Eisenberg 2002, 146f.; vgl. hierzu Lurija 1982, 151ff.). Hier setzten oftmals automatisierte Formen der psychischen Verarbeitung ein, die weitere Fragen, wie etwa nach dem Verhältnis von Willenssteuerung und willens-unabhängiger Kontrolle, aufwerfen würden:

Involuntary focussing on recurrant thoughts (rumination) and lack of effortful control over intrusive thoughts are examples of involuntary control in the attentional domain, although it is unclear how much these responses are linked to automatic versus effortful processing and which parts of the brain are involved most [...]. (Eisenberg 2002, 150)

Diese Frage spielt gerade dann eine Rolle, wenn zwischen heterogenen Gruppen Vergleiche angestellt werden, in denen unterschiedliche Probleme mit Ängsten, Internalisierungsprobleme und unterschiedliche Einschränkungen aufgrund von Krankheiten bzw. Behinderungen auftreten (vgl. Eisenberg 2002, 157), wie in Bezug auf die Schülerklientel, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit beobachtet wurde, zu rechnen ist (vgl. Kap. 3.2).

Diese sozialisatorisch und biographisch relevanten Umstände erschweren es allerdings, genaue Auskunft in der Frage der Abhängigkeit von Bewertung („appraisal“) und Bewältigung („coping“) zu geben.

Dazu greifen Perrewé/Zellars den von Lazarus im Nachhinein der „transactional theory“ stärker herausgearbeiteten Begriff des „reappraisal“ heraus: „Reappraisal represents the feedback process wherein changes in both primary and secondary appraisals are brought about via individual reactions/coping and environmental couterreactions“ (Per-

rewé/Zellars 1999, 741). Im Gegensatz zu Lazarus/Folkman gehen auch sie von individuell variierenden Coping-Strategien aus, so dass sich Appraisal und Coping nicht als rationaler und kausaler Zusammenhang aufzeigen ließe. Während Lazarus/Folkman die individuelle Souveränität der Bewertung eines Erlebnisses als spezifisch emotionales Erlebnis betonten, schlagen Perrewé/Zellars eine Umkehrung dieses Modells vor, indem sie von genereller Emotion („general emotion“) ausgehen, die am Anfang einer Erlebnisrezeption steht und dann über ein Bewertungs- und Bewältigungsgefüge zu spezifizierten Emotionen führt (vgl. Perrewé/Zellars 1998, 749). Angst („anxiety“), steht in diesem Sinne als eine generelle Emotion am Anfang eines Rezeptionsprozesses und muss bewältigt werden. Dazu dienen dann individuell unterschiedliche Strategien, die mit Formen des Bewertens zusammenhängen.

Die Tendenz, die aus der Copingdebatte sichtbar wird, ist, Coping und Appraisal in einem Wirkungsverbund zu sehen. Die ursprünglich auseinander gehenden Positionen von Zajonc und Lazarus werden miteinander in Beziehung gesetzt. Angst wird dabei als eine „archaische“ anthropologische Gegebenheit verstanden (vgl. Vitouch 1993, 136), wobei Kontrolle und emotionale Stabilisierung als zutiefst menschliche Bedürfnisse angesehen werden (vgl. Vitouch 1993, 42). Vitouch zufolge sind dies Grundlagen von Medienwirkung, die individuell unterschiedlich und unterschiedlich deutlich zutage treten.

Vermeidung ist dabei eine Form defensiver Emotionsregulation (vgl. Kohlmann 1997, 197; vgl. auch Vitouch 1993, 143f.). Kohlmann stellt in seiner Studie zu „Persönlichkeit und Emotionsregulation“ fest, dass vor allem dann Strategien der kognitiven Vermeidung gebraucht werden, wenn mit der Bewältigung eines Problems simultan eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit einhergeht. Das Empfinden einer Belastung hängt von persönlichen Bewältigungsdispositionen ab. Die Bewältigungsstile, die Reaktionsmuster ausbilden, sind individuell unterschiedlich. Der Drang zur Vermeidung steigt allerdings dann, wenn „selbstbedrohliche Situationen“ wahrgenommen werden (vgl. Kohlmann 1997, 192; vgl. auch Krohne/Rogner 1985, 56f.).

Für Schulkind/Woldorf reicht die Relevanz der Frage nach dem Zusammenhang von Appraisal und Coping über die der Art der emotionalen Anregung hinaus. Die emotionale Stimulation in einer Situation sei weniger wichtig als die Anregung, wenn sie einen Bezug zur Lebensgeschichte herstellt (vgl. Schulkind/Woldorf 2005, 1025). In ihrer Studie zur Abhängigkeit von Bewertung, Reizintensität und autobiographischer Erinnerung

kommen sie zu dem Ergebnis, dass weniger die Reizstärke Einfluss auf die Erinnerung hat, als vielmehr die emotionale Bewertung, so dass von einer Dissoziation der Aspekte Bewertung (valence) und Reizintensität (arousal) auszugehen ist. Die Bewertung des Stimulus hat starken Einfluss auf die Erinnerung, aber die Bewertung des Stimulus bewirkt nicht eine parallele Bewertung in der Erinnerung, sondern eine Tendenz zur positiven Deutung. Das heißt, es kommt zu einem „positivity bias“, der sich häufig in der Autobiographieforschung abzeichnet (vgl. Schulkind/Woldorf 2005, 1032) und auch mit der „konfigurativen Dimension“ kommunikativer Akte zu tun hat, die eine Einpassung in das sozial Verträgliche im Rahmen der Kommunikation will (vgl. Welzer 2002a, 219). In diesem Fall bedeutet Bewältigung eine Umdeutung einer ursprünglich angstbesetzten Situation. Dadurch wird einerseits die erinnerte Situation erträglich, andererseits findet gleichzeitig die Bewältigung einer aktuellen Situation statt, in der Angst beispielsweise geleugnet wird (vgl. Vitouch 1993, 136). Gründe dafür können zum Beispiel das aktuelle Gesprächsklima, Scham usw. sein.

Formen der Bewältigung von Angst, die zwischen unmittelbaren Empfindungen von Bedrohungen und „Angst vor der Angst“ wahrgenommen werden, kartieren das Feld in der Breite von innerpsychischen Reaktionen bis hin zu sozialen Aktionen in Angstbewältigungsstilen und Abwehrstrategien (vgl. Vitouch 2007, 147). Bewältigung ist damit grundsätzlicher Modus rezeptiven Verhaltens des Menschen in seinen Umwelten, in symbolischen und zeichenhaft-medialen Austauschprozessen.

Im Folgenden sollen die Bedingungen solcher Rezeption im Zusammenhang von Medienwirkungstheorien diskutiert werden, die die Psychologie der Zeichenwirkung in ihre Reflexion aufgenommen haben. Dazu werden drei Medienwirkungstheorien bzw. Medienwirkungstraditionen aufgegriffen: Die Tradition der sozialpsychologisch orientierten Involvementtheorien, der dynamisch-transaktionale Ansatz und das PKS-Modell und sein theoretisches Umfeld.

Diese drei Medienwirkungstheorien helfen bei der Interpretation im empirischen Teil dieser Arbeit. Es sind aus ihnen keine Interpretationsmethoden abzuleiten, sondern sie dienen als Prismen, die dem Beobachter helfen, die entstandene Datenvielfalt zu bündeln und vielschichtige Interpretationen im Zusammenhang von Rezeption und Bewältigung im entsprechend weiten Rahmen von Medienwirkung zuzulassen.

5. Medien in Funktion: zwischen Wirkung und Rezeption im kulturellen Kontext – Theoretische Skizzen

Perspektiviert man die Frage, „wie wird rezipiert?“ unter den beiden oben diskutierten Begriffen „Lebenswelt“ und „ökologische Alltagswelt“, dann stellt sich die Frage nach Medienwirkungen. Wurde in der Vergangenheit die Wirkungsforschung vor allem in bildungsorientierten medienpädagogischen Kontexten infrage gestellt, so wird heute vor allem kritisiert, dass der Ertrag im Laufe der Jahrzehnte insgesamt gering (vgl. Wersig 2001, 182) und die Reichweite der Medienwirkungsansätze als analytische Instrumentarien klein gewesen ist (vgl. dazu Brosius 1997, 11). Andererseits gewinnt die Wirkungsforschung – insbesondere mit Blick auf Fragen medialer Effekte im Zusammenhang der Erforschung devianten Verhaltens Jugendlicher – in jüngerer Zeit neuen Zuspruch (vgl. Möble/Pfeiffer/Kleimann 2007).

In diesem Kapitel wird mit drei Ansätzen aus der Tradition der Medienwirkungsforschung ein theoretisches Referenzfeld für den anschließenden empirischen Teil der vorliegenden Arbeit eröffnet. Sie helfen Perspektiven auf den Gegenstand der Betrachtung zu entwerfen und vergleichend zu arbeiten (vgl. Glaser/Strauss 2005, 58f.). Sie sind in diesem Sinne als „Skizzen“ zu verstehen, die an die zu untersuchenden sozialen Daten und Felder als Matrizen herangebracht werden.⁴⁷

Herangezogen werden Bereiche der Involvementtradition, des dynamisch-transaktionalen Ansatzes sowie das PKS-Modell aus der Filmrezeptionsforschung.

Medienwirkung und –rezeption stehen in einem multimodalen Zusammenhang, der keinen gleichförmigen und reibungslosen Verlauf einer Medienübertragung garantiert. Um dem Rechnung zu tragen, gilt es Modelle heranzuziehen, die

- in einem umfassenden Sinne rezeptionsorientiert sind,
- Wirkungszusammenhänge offen und flexibel entwerfen,
- einen theoretischen Hintergrund und Impulse für die Interpretation empirischer Daten geben,
- sich in der konkreten Interpretationsarbeit an Daten ergänzen können.

⁴⁷ Vgl. zu diesem Verfahren Stein (1998). Stein zufolge ist es gerade mit Bezug auf die soziale Realität von Hauptschülerinnen und Hauptschülern wichtig, Ausschnitte komplexer Theorien bereitzuhalten, um Klärungen für die im jeweils vorliegenden Fall sichtbaren sozialen Wirklichkeiten herbeizuführen (vgl. Stein 1998, 21).

Die drei hier herangezogenen Traditionen bzw. Modelle aus der Wirkungsforschung entziehen sich den Vereinfachungen, die Medienwirkungstheorien in der Vergangenheit mit Hinweis auf Anlehnungen an das behavioristische Stimulus-Response-Modell vorgeworfen wurden. Sie sind vielmehr an den interaktionistischen Hintergründen von Rezeption orientiert. Gleichzeitig halten sie aber auch an den reaktiven Bedingungen von Wirkungen fest und können damit einer naiven Vorstellung vom immer souveränen Mediennutzer entgegengehalten werden. Dabei können Konturen unterschiedlicher subjektiver, aber vergleichbarer Rezeptionsmodalitäten sichtbar werden, die schlagwortartig benannt werden sollen:

1. Tradition der Involvementforschung:

- Intensität der Rezeption,
- Graduelle Bewusstseinsbindung,
- Entdeckung der nicht- bzw. vorbewussten Rezeption,
- Einstellungsbildung.

2. Das dynamisch-transaktionale Modell:

- Verbindung massenmedialer Distribution und Formen persönlich-subjektiver und individueller Rezeption,
- Integration medienökologischen Denkens, das auf den Erfahrungsbezug des einzelnen Rezipienten setzt,
- Erläuterung psychologischer Vorgänge von Rezeption über Wertungskonzepte der Rezipienten.

3. Das PKS-Modell:

- Psychologisch und zeichentheoretisch fundierte Verbindung filmbezogener Medienübertragung von der Produktion bis zu Formen persönlicher und individueller Rezeption,
- Charakterisierung der Wirkungsperspektive auf Basis kultursemiotischer Prozesse,
- dabei Integration rezeptionstheoretisch orientierter Ansätze aus den Literatur- und Kulturwissenschaften bzw. der Kulturpsychologie, namentlich des Bachtin-Kreises, des Vygotsky-Kreises und der Moskauer und Tartuer Schule.

Die Anregungen dieser russischen kulturwissenschaftlichen Linie, die im PKS-Modell zu Wort kommen, werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit akzentuiert und deshalb auch im Zusammenhang der Besprechung der Involvementtradition und des dynamisch-transaktionalen Modells eingebracht.

5.1 Involvement

Die Involvementforschung hat im Rahmen der Medienwirkungsforschung eine besondere Stellung. Sie entwickelte sich in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts, blieb aber äußerst heterogen in den Anwendungsabsichten, den Bezugsfeldern und im methodischen Vorgehen.⁴⁸ Die integrierte Vielfalt der Themen erstreckt sich über die Untersuchung von Motivationsaspekten, Effekten klassischer Konditionierung, Stimmungs- und Emotionskontrolle, Zusammenhängen zwischen affektiven Reaktionen und Rückwirkungen auf individuelle Verhaltensschemata, alle Arten kognitiver und emotionaler Verarbeitungsschemata usw. (vgl. Alwitt/Mitchell 1985, 4). Die dadurch entstandene Unschärfe des Ansatzes ist einer Ahnung um die Komplexität psychischer und zum Teil physischer und sozialer Zusammenhänge medialer Wirkungen geschuldet, die von Beginn an die Diskussion begleiteten. Sie ließen kaum zu, dass einzelne Aspekte als Wirkgrößen isoliert, sondern nur aus einem übergreifenden Gesamtzusammenhang verstanden werden konnten.

Das Konstrukt „Involvement“ ist viel diskutierter Bestandteil der Wirkungsforschung geworden, die sich vor allem auf den Aspekt der Unterhaltung durch Medien und die Untersuchung der Wirkungsweisen von Werbung in Medien stützt. Das Interesse an diesem Konstrukt wurde von der Kommunikationsforschung und von der Sozialpsychologie entworfen. Zunächst wurde es im Rahmen der Sozialpsychologie diskutiert (vgl. Sherif/Cantril 1947). Verbunden war damit die Frage nach den Arten der Einflussnahme auf die Einstellung von Individuen durch Massenmedien.

Im Zusammenhang der Konsum- und Marketingforschung hat in den 60er Jahren Krugman das Involvementkonstrukt diskutiert.⁴⁹ Krugman setzte sich von der schon früher

⁴⁸ Einen geordneten Überblick geben schon Mitte der 80er Jahre Alwitt/Mitchell. Zu dieser Zeit ist eine Blütezeit des Involvement-Approach erreicht und die entscheidenden theoretischen Linien in einer allerdings wenig eindeutigen Forschungslage gezogen (vgl. Alwitt/Mitchell 1985, 2ff.; vgl. auch Weidling 1988, 165f.).

⁴⁹ Die Involvementforschung wurde zunächst ab den 70er Jahren von der Sozialpsychologie nicht wesentlich weitergeführt, aber von den Kommunikationswissenschaften aufgegriffen. Allerdings zeigte man sowohl in den Kommunikationswissenschaften als auch in der Sozialpsychologie kaum Interesse aneinander. Die konsumpsychologische Forschung, die von Krugman angestoßen wurde und vor allem in der

geprägten Auffassung ab, nach der starkes Involvement besonderen Einfluss auf Rezipienten ausmacht. Krugman zufolge ist die Einflussnahme der Medien auf die Rezipienten nicht primär durch ihre Reizqualität oder Reizstärke ausgeprägt. Rezeption und damit Involvement müssten vielmehr aus den Lebenskontexten der Rezipienten gedacht werden: „the number of conscious ‚bridging experiences‘, connections or personal references per minute that the subject makes between the content of the persuasive stimulus and the content of his own life“ (Krugman 1966, 584).

Es geht also um eine Orientierung an Prozessen von Medienrezeptionen, die mit Umschichtungen und Neuevaluation von Erfahrungen und Wissen im Lichte des kommunikativen Medienkontakts zu tun hat. Bezogen auf Lerneffekte bedeutet das Konstrukt dann, dass nicht die Stärke eines Involvements für Lernvorgänge wichtig ist, sondern die Nachhaltigkeit. Dazu reichen nach Krugman auch schwache mediale Impulse hin. Diese führen zu einem schwachen Involvement („low involvement“), das dennoch Verhaltensänderungen hervorruft.

Es wird deutlich, dass hinter den unterschiedlichen Involvementansätzen unterschiedliche Auffassungen über die Art der Gedächtnisleistung der Rezipienten stehen. Das schwache Involvement behauptet unterschwellige Wirkungen, die durch den Erinnerungstyp des bloßen unwillkürlichen Wiedererinnerns (recognition) von Informationen organisiert ist. Die Verarbeitung findet dabei auf der niedrigschwelligsten Stufe des Gedächtnisses, dem Priminggedächtnis, statt und kann zu komplexen bewertungsorientierten Formen des Erinnerns aufsteigen (vgl. Lichtenstein/Srull 1985, 114).⁵⁰

Werbeforschung in den 80er Jahren Karriere machte, verlief unabhängig von den Forschungen der Kommunikationswissenschaften, so dass sich in beiden Richtungen sehr unterschiedliche Vorstellungen von Involvement entwickelten (vgl. dazu die Übersicht von Donnerstag 1996, 26). – Die Bezüge der Medienpädagogik erstrecken sich in der Regel auf den Involvementbegriff und die anhängigen Vorstellungen, die in den Kommunikationswissenschaften ausgeprägt wurden (vgl. z.B. Tulodziecki 1998, 694ff.). Um einen wesentlichen Unterschied zu benennen: In den Kommunikationswissenschaften geht man zumeist davon aus, dass eine hohe Reizqualität eines Mediums zu einem entsprechend starken und wirksamen Involvement und kognitiver Verarbeitung führt (vgl. z.B. Vorderer 1994, 334ff.; vgl. Vorderer 1992, 237). Der Zusammenhang von Reizqualität und psychologischer Wirkung ist im Rahmen der sozialpsychologischen Involvementforschung aber stets problematisiert worden.

⁵⁰ Zur Diskussion und Modellierung entsprechender Gedächtnistypen und ihrer funktionalen Zusammenhänge vgl. u.a. Markowitsch/Welzer (2005), Welzer (2002a), Welzer (2002b), Welzer/Markowitsch (2005), Welzer/Markowitsch (2001).

5.1.1 Starkes Involvement

Die Annahmen eines starken Ego-Involvements („high involvement“) wurden ursprünglich von Sherif u.a. entwickelt. Sie gingen davon aus, dass Menschen, die sich auf Medien einlassen, Informationen sammeln, die sie mit ihren persönlichen Einstellungen abgleichen. Da aber Einstellungen ungern verändert werden, entstehen kognitive Blockaden gegen Einstellungsänderungen („attitude change“), so dass ein Betroffener nur in innerer Auseinandersetzung mit einem das Selbstverständnis anrührenden Inhalt stark involviert wird. Das Selbstverständnis umfasst alle Beziehungen zu anderen Personen, Institutionen, Gegenständen usw., die zur Identitätsbildung in der Konturierung von Einstellungen wichtig sind (vgl. Sherif/Cantril 1947, 2).

Das Modell ist in einem sozialpsychologischen Sinn als ein Kognitionsmodell entworfen, in dem Einstellungsbildung und –veränderungen am Ich als persönlichkeitsbildende Momente gemustert werden. Damit ist es sehr weit umrissen. Es spielen individuelle Meinungen und Urteile zu Sachverhalten ebenso wie zu anderen Personen eine Rolle. Diese Meinungen und Urteile sind situationsabhängig, variabel und von der individuell unterschiedlich ausgeprägten Wahrnehmung der Umwelt abhängig (vgl. Donnerstag 1996, 56). Die kognitive Auseinandersetzung, die bei hohem Involvement zu Einstellungsverteidigung oder Einstellungsveränderung führt, verläuft dabei über eine Evaluation im Rahmen von Rezeption, die die sozialen Beziehungen des Ichs situationsbezogen kalkuliert und auf ihre Stabilität, Tragfähigkeit und Plausibilität hin prüft. Diese übergreifende Bewertungsstrategie der Mediennutzer bzw. –rezipienten bei starkem Involvement wurde von der Gruppe um Sherif als „Social Judgement-Involvement-Approach“ in zwei Richtungen entworfen: als Assimilation, die Spannungen durch einen Stimulus aufhebt, und als Kontrast, wobei Dissonanzen zu einer Abwehrhaltung in Konfrontation mit einer medialen Botschaft führen (vgl. Sherif/Sherif 1967, 115).

Problematisch an diesem Involvementansatz ist allerdings, dass ein Modell persönlichkeitsbezogener Grundlagen aufgrund der zugestandenen Individualität schwerlich verallgemeinerbar ist und deshalb der Nachweis von Einstellungsänderungen nur im Einzelfall nachvollziehbar, jedoch kaum messbar ist.

Zimbardo, der Involvement in Bezug auf die Dissonanztheorie Leon Festingers diskutiert,⁵¹ unterscheidet deshalb zwischen einem gleichsam naturalistischen „Issue-Involvement“, das auf Bedürfnissen und Werten der Rezipienten aufbaut, und einem „Response-Involvement“, das eine Art reflektierender Rückkoppelung auf zweiter Stufe beschreibt: „This response-involvement may be viewed as the individual's concern with the consequences of this response or with the instrumental meaning of his opinion“ (Zimbardo 1960, 87).

Für eine Rekonstruktion unterschiedlicher Involvements gilt aber, dass auch diese Unterscheidung letztlich graduell ist, denn die Untersuchung der Gründe von Diskrepanzwahrnehmungen und –erfahrungen zeigt, dass sie nicht notwendig voneinander getrennt sind, so dass die Unterscheidung der Involvements rein konzeptuellen Beschreibungscharakter hat (vgl. Zimbardo 1960, 91).

Allerdings ist im Hinblick auf eine Entscheidung zu einer Rezeption das Reflexionsniveau der Nutzer als Grund eines kognitiv starken und entwickelten Involvements zu verstehen. Dieses entwickelte Involvement nähert sich dem Begriffsumfang dessen, was mit „Interesse“ verbunden wird. Die starke Ausprägung dieses Involvements wurde aber zumeist nicht als gängiges Muster angenommen. Psychologische und auch starke situative Einflüsse bestimmten das Involvement nach Sherif u.a. wesentlich, so dass zur Charakterisierung des Involvements die essentielle Wichtigkeit bzw. die persönliche Bedeutung einer Botschaft im Vordergrund steht (vgl. Donnerstag 1996, 58).

Dazu trifft Freedman eine Unterscheidung, in der Interesse über Spezifizierungsgrade zwischen zwei Polen von Involvement bestimmt werden: „While probably the most common usage is to refer to interest in, concern about, or commitment to a particular position on an issue, it has also sometimes referred to general level of interest in or concern about an issue without reference to a specific position“ (Freedman 1964, 290). Im Zwischenraum dieser Pole spezieller gerichteter und genereller ungerichteter Interessen findet Involvement statt und kann sich der Verfassung, dem Lern- und Erfahrungszuwachs, der momentanen Situation des Nutzers bzw. Rezipienten entsprechend flexibel verändern. Dieser Veränderung liegt ein mehr oder weniger bewusster Bewertungsme-

⁵¹ Er definiert „Dissonanz“ als „psychische Spannung“ (vgl. Zimbardo 1960, 86) und baut damit auf Leon Festingers Theorie der kognitiven Dissonanzen auf, die dieser auf direkte kommunikative Situationen bezogen hatte: In einem Dialog entwickelt der Empfänger einer Botschaft eine gegenteilige Ansicht als der Kommunikator (vgl. Festinger 1978, 178).

chanismus zugrunde, der die Medienbotschaft evaluiert und qualifiziert und als Kommunikat auch sozial beurteilt.

Das Social Judgement kann auf unterschiedliche Weise verlaufen. Starkes Involvement heißt nicht zuletzt, dass das Individuum die Freiheit zur Selektion besitzt und Inhalte ablehnen kann. Andererseits sind die Beurteilungssituationen wiederum in der Regel kontextgebunden. Beurteilungen von Medieninhalten werden deshalb perspektivisch betrieben, wobei zumeist der Stimulus eine sozial interpretierte Situation induziert. Das kann auch dazu führen, dass Informationen umgedeutet werden und sich damit als Informationen verändern. Damit ist die kognitive Leistung angesprochen, die mit dem Begriff der Bewertung einen gedächtnisbasierten Informationsabgleich meint, der sich nicht primär auf die Qualität der Botschaft bezieht, sondern dem Prinzip der Enkodierungsspezifität (Tulving/Thomson 1973), das heißt, der Art und Weise, wie eine Information im Gedächtnis im Zusammenhang anderer Erfahrungen gespeichert wird und als Erinnerung zur Verfügung steht, entspricht: „[d]er Abruferfolg [hängt] vom Grade der Überlappung zwischen gespeicherten und gegenwärtigen Informationen statt. Je größer diese Überlappung, desto größer auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein Gedächtnisinhalt erfolgreich aktiviert werden kann“ (Parkin 2000, 49).

Dieser Interpretationsprozess verläuft erfahrungsbezogen. Analoge Situationen werden zur Beurteilung herangezogen und verglichen. In diesen Analogien anhand von Erfahrungswerten und die Taxierung und Beurteilung einer aktuellen Situation machen dann die stark involvierte Phase einer individuell unterschiedlichen Beurteilung, die bei positivem Verlauf zu bewusster Zustimmung und Interesse, bei negativem Verlauf zu bewusster Ablehnung führt, aus.

5.1.2 Schwaches Involvement

Andere Voraussetzungen zur Informationsaufnahme und –verarbeitung entwirft die Low-Involvementforschung. Sie sieht keine Involvementhierarchien vor, die zu elaborierten Formen von Entscheidungsfindung für oder gegen einen Inhalt führen und deshalb mit Selektion als zielgerichtetem Akt in einer Handlungslogik der bewussten Mediennutzung verbunden sind.

Krugman stellte im Rahmen der Advertising-Forschung fest, dass Fernsehwerbung mit wirtschaftlichem Erfolg genutzt werden konnte, um Produkte bekannt zu machen und den Handel mit ihnen anzuregen. Diese Anregung, die als eine Art von Bewusstseinskonfiguration breiter Massen zu sehen ist, ist Krugman zufolge erstaunlich, denn Fernsehwerbung sei trivial und könne kaum direkten Einfluss durch die Botschaft auf die Konsumenten haben. Krugman geht also nicht von einer einfach beeinflussbaren Masse aus, sondern versteht das Fernsehpublikum als ein komplex verstehendes Publikum, das trotz der Unzulänglichkeiten der Botschaften involviert wird. Denn trotz der Trivialität der Botschaften konnte festgestellt werden, dass die Erinnerung an Werbung in Verbindung mit der Zuordnung von Produkten bei Werbefernsehzuschauern in einem sehr zuverlässigen Maße funktionierte.

Dieser scheinbar paradoxe Zustand wurde von Krugman dadurch erklärt, dass die Werbewirkung nicht mit der willkürlich reflexiven Verarbeitung einer medialen Botschaft allein zusammenhing, sondern unterhalb der reflexiven Aufmerksamkeitsschwelle anzusiedeln sei. Gerade nicht entscheiden zu müssen, ob man eine innere Konformität mit dem Kommunikator oder der Botschaft herstellen könne, sondern durchaus „sinnlose“ Botschaften ohne Aufwand zu rezipieren, eröffnet die Möglichkeit nicht frühzeitig zu selektieren, sondern die Botschaft aufzunehmen und sie später auch erinnern zu können. Die Behaltensleistung funktioniert dabei durch Wiedererkennungseffekte, die über das Priminggedächtnis verlaufen. Im Zusammenhang der Medienrezeptionstheorien wird hier von Recognition als eher passivem Wiedererkennen und Recall als aktiver Reproduktion von Medieninhalten gesprochen (vgl. Noelle-Neumann 1986, 297; vgl. auch Donnerstag 1997, 100). Dabei ist der Vorgang nicht prinzipiell an bestimmte Medien gebunden, allerdings führen mediendramturgische Gestaltungsmöglichkeiten zu Effekten, die die mentale Verarbeitung beeinflussen können. Dies kann beispielsweise durch Personalisierungen stattfinden, die durch stimmliche Qualität einer Radiosendung herbeigeführt werden, oder noch deutlicher über die „optische Atmosphäre, die über „das Gesicht mit seinen expressiven Fähigkeiten geschaffen“ wird (vgl. Holly/Schwitalla 1995, 80; vgl. auch Aumont 2004, 22f.)⁵² bzw. allgemein dadurch, dass schnelle Bildfolgen im Fernsehen illusionssteigernd wirken und gleichzeitig mitlaufende „innere

⁵² Diese Atmosphäre des Gesichts wird dann durchbrochen und führt in der Regel zu einem starken Involvement, wenn die Gesichter im Film absichtsvoll verfremdet werden. Barck spricht in solchen Fällen von einer „sekundären Inszenierung“, die störend wirkt und „sich gegen die klassischen Formen der filmischen Wahrnehmung sperrt“ (Barck 2004, 92).

Verbalisierungen“ (vgl. Sturm 1992, 125ff.) als Tätigkeit des Bewusstseins (vgl. A.A. Leontev 1984b, 200f.) kaum erlauben.

Interesse, Aufmerksamkeit und bewusstes Wahrnehmen sind Krugman zufolge für das Involvement nicht notwendig: „we do not mean attention, interest or excitement“ (Krugman 1965, 355). Diese Aspekte würden im Gegenteil zu maßgeblichen Selektionskriterien vorab, die ein niedriges Involvement gar nicht mehr zuließen und die Schwelle zur Rezeption hoch ansetzten. Die niedrig involvierte Rezeption verläuft nach Krugman durch „bridging experiences“, die ausschlaggebende Momente für eine gedächtnisbasierte Verarbeitung werden. Worin diese „bridging experiences“ bestehen, wurde von Krugman allerdings nicht genau gefasst. Krugman bezieht sie letztlich auf eine Rezeption, die im Teilnahmezeitraum einer Medienübertragung – wie schwach auch immer – stattfindet. An Rezeptionsformen im Zusammenhang eines „secondary appraisal“ hatte er noch nicht gedacht.

Die Übertragung stimuliert die Rezeption einer Botschaft. Im Rezeptionsprozess werden persönliche Erinnerungsbestände im Vorgang des Primings bzw. der Recognition aufgerufen und mit neuen eingehenden Informationen synthetisiert. Dadurch wird Wiedererkennung bei entsprechender Stimulans evoziert. „Bridging experiences“ sind dann Erfahrungen, die von einem rezipierenden Subjekt ausgehen, allerdings zum Teil vor- bzw. niedrigbewusste Verarbeitungsprozesse anregen. Diese verdichten sich weniger in singulären prägenden Erfahrungen, sondern sie verändern vielmehr langsam den Wahrnehmungsrahmen und konfigurieren Rezeption auf einer vorreflexiven Bewusstseinsstufe. Damit ist die Rezeption qua Erfahrung individuell und nicht linear im Sinne eines Stimulus-Response-Modells zu verstehen. Allerdings setzt diese Rezeption nicht die klassischen Attribute von Subjektivität wie Willenssteuerung, Reflexion usw. der Erarbeitung von Erfahrung voraus, sondern stärker auf Automatismen des Gedächtnisses bzw. die begriffsanaloge mentale Verarbeitung in assoziationsoffenen Komplexen. Es liegt also ein Lernvorgang vor, der Parallelen zur Lerntheorie der Kulturpsychologie Vygotskys aufweist.

Vygotsky unterscheidet ein quasibegriffliches kindliches Komplexdenken von einem Begriffsdenken. Das Komplexdenken weist nicht den reflexiven Standard des Begriffsdenkens auf, sondern beruht auf einem assoziativen Sprachdenken, das in der Kindheit

erworben wird und im Übergang zum Erwachsenenalter in höhere psychische Funktionen des Begriffsdenkens übergeht, ohne dass es aber aufgehoben würde. Es geht dem Begriffsdenken einerseits voraus, ist aber andererseits nicht einfach als Vorstufe einer linearen Entwicklung zu verstehen. Das Komplexdenken ist dem Begriffsdenken in seiner Erscheinungsform ähnlich und der Übergang zum Begriffsdenken deshalb kaum zu entdecken. Dennoch handele es sich beim Komplexdenken und beim Begriffsdenken um unterschiedliche Operationen (vgl. Vygotsky 2002, 210f.). Die Ähnlichkeit ermöglicht aber Erfahrungen als nach außen gerichtete Umstrukturierung eines inneren Bewusstseinskerns und Anschluss an kulturelle Vermittlungsformen. Der Überschneidungsbereich des Komplexdenkens mit dem Begriffsdenken sichert dabei beides: individuelle Sinngenerierung und gesellschaftlich und kulturell geteilte Bedeutung, ohne dass identische Erfahrung auf identischen Reflexionsniveaus der Individuen vorausgesetzt werden muss und auch niedrigschwelliges Bewusstsein dazu hinreichen kann. Da es sich um unterschiedliche Tätigkeiten, die allerdings parallel verlaufen, handelt, werden die Verarbeitungsprozesse von eingehenden Informationen erleichtert. So können die „bridging experiences“ Krugmans im Zusammenhang der sozialpsychologischen Überlegungen Vygotskys im Rahmen eines niedrigen Involvements, aber mit außerordentlicher Wirkmacht verbunden, gelesen werden.

Die häufig kritisierte Uneindeutigkeit des Involvementkonstrukts ergibt sich aus dem Zusammenspiel individueller und subjektiver Überschneidungen lebens- und alltagsweltlicher Erfahrungen, in denen Medien unterschiedliche Rollen spielen. Hilfreich ist deshalb, eine offene Definition von Involvement anzusetzen, wie Donnerstag sie folgendermaßen formuliert:

Rezipienten-Involvement steht für unterschiedliche Zustände der Betroffenheit im Rezeptionsprozess von Medieninhalten. Diese können sowohl (politische) Informationen, als auch Werbebotschaften sein. Die Kommunikationsinhalte haben für die Rezipienten eine interindividuell unterschiedliche Bedeutung bzw. persönliche Relevanz. Involvement oder Betroffenheit steht deshalb auch für eine differenzierte aktive psychologische (Informations-)Verarbeitung der Inhalte. Formuliert man es aus einer negativen Sichtweise, so können andere Tätigkeiten während der Mediennutzung die Aufmerksamkeit einschränken und in dessen Folge den gesamten Verarbeitungsprozess beeinträchtigen. Involvement wird neben den personenbezogenen Faktoren durch situative wie auch stimulusspezifische Faktoren beeinflusst. (Donnerstag 1996, 48)

Der inneren Logik dieser Definition folgend wäre von einer Genrespezifität der Informationen und damit verbundene intentionale Dominanz abzusehen. Das heißt, alle medialen

Informationen, auch solche, denen nicht primär informierende oder persuasive Intentionen eines Kommunikators zugeordnet werden können, können in einem Wirkzusammenhang der Nutzung und Rezeption von Medien und deren Botschaften stehen und somit auf unterschiedlichen Bewusstseinsstufen relevant sein. „Rezipienten-Involvement“ ist damit ein Begriff, unter den vielfältige Tätigkeiten der Nutzung und Rezeption in graduell unterschiedlicher Intensität fallen. Das schließt beispielsweise auch narrative Medienbotschaften, Unterhaltungsmedien usw. ein. Entscheidend ist, mit dem Involvementbegriff zu registrieren, dass nicht nur – in der Nomenklatur Vygotskys gesprochen – begriffliche Operationen zum gedächtnisbasierten Aufbau von Lebenswelt führen, sondern ebenso die Tätigkeiten und Operationen des Komplexdenkens.

Die Abgrenzung des Begriffs „Involvement“ von anderen psychologischen Begriffen wie „Interesse“, „Aufmerksamkeit“, „Wahrnehmung“ und „Motivation“ liegt darin begründet, dass Involvement einen generalisierenden Rezeptionszusammenhang entwirft, der nicht an unmittelbare Interessen, eindeutige Motivationen usw. gebunden ist (vgl. Donnerstag 1996, 37). Involvement ist die Annahme einer generellen Zuwendung zu einer medialen Übertragung im Nutzungs- und Rezeptionszusammenhang, die sich nicht an einem Thema speziell entzündet, sondern aus übergeordneten Gesichtspunkten – z.B. eine generelle Wertschätzung von Nachrichteninformationen oder aber Veränderung des Erregungszustands bei der Rezeption – geschieht, die nicht wie etwa Interessen direkt auf ein Thema oder Objekt bezogen ist (vgl. auch Graf 1980, 130).⁵³

Involvement verläuft nicht gleichförmig, sondern in Phasen. Phasen schwachen Involvements können in Phasen starken Involvements übergehen und umgekehrt. Krugmans Entwurf des „low involvements“ ist dabei als eine Alternative zur Erfassung starken

⁵³ Früh beschreibt im Rahmen seiner Unterhaltungstheorie Erregung als einen messbaren physisch-psychischen Zustand, der bei interesselosen Simulationstätigkeiten wie dem Spielen entsteht (vgl. Früh 2003b, 54). Bosshart dagegen stellt einen stärker zielorientierten Anwendungsbezug der Anregung als Animation heraus, die in einem Spannungsfeld von Realität und Fiktion entsteht: „In der Opposition von Traum und Wirklichkeit, von Ernst und Spiel positioniert sich das Spannungsfeld menschlicher Unterhaltung, das nach individuellen Eigenarten unterschiedlicher Humansysteme unterschiedlich gespannt und beschaffen ist.“ (Bossart 1994, 34). Der Unterschied dieser beiden Ansätze ist graduell. Trotzdem steckt in ihm die ganze Dramatik der Frage, wann eine Tätigkeit, die mit der Erregung verbunden ist, umschlägt und wann aus dem Spiel Ernst wird. Während Früh den medialen Spielmodus als von der Realität abgetrennt und mit eigenem Bewusstseinsstatus ausgestattet hält, betont Bossart die Oszillation der Virtualität zwischen Realität und Fiktion. Die Frage kann hier nicht endgültig entschieden werden; sie spielt aber für die Analysen im empirischen Teil dieser Arbeit eine wichtige Rolle, denn sie hat weitreichende Konsequenzen: Fasst man Rezeption als einen durchaus problematischen Vorgang psychischer Bewältigung auf, dann stellt sich die Frage, ob Rahmungen wie „Spiel“, „Realität“, „Fiktionalität“ und deren Trennung ausreichen, um psychische Erregungszustände zu charakterisieren. Insofern ist Früh sicherlich Recht zu geben in der Feststellung, dass gerade in pädagogischen Lehr- Lernkontexten „die ganzen Diagnosen, Pläne und Prognosen auf denkbar unsicherem Boden“ (Früh 2003a, 10) stehen.

Involvements zu lesen, mit dem Vorteil, Situationen beschreiben zu können, über die man weiß, „dass Medienrezeption nicht immer ein motiviertes und streng zielgerichtetes Verhalten darstellt, sondern oft auch habitualisiert ist, eher beiläufig geschieht“ (Früh 2003a, 12; vgl. auch Früh 2003b; vgl. Donnerstag 1996, 105).

5.1.3 Das Elaborations-Likelihood-Modell

Die Diskussion der Involvementansätze konzentrierte sich in der Folge auf eine Integration, die nach den Bedingungen starken und schwachen Involvements fragte.

Burnkrant/Sawyer gehen von unterschiedlichen Phasen aus, in denen das Involvement als kognitive, willkürliche Rezeption durch das Subjekt selbst gesteuert wird, und Phasen, in denen der Rezipient passiv ist (vgl. Burnkrant/Sawyer, 1983, 43).

Zwei Voraussetzungen sind dabei entscheidend: einerseits die Orientierungen eines Rezipienten, andererseits mediale Determinanten, die zur Qualität des Involvements beitragen.

Zur Orientierung der individuellen Rezeption gehört, dass sie eingegrenzt wird. Unter dem Stichwort „information processing intensity“ hat die individuelle Verarbeitungskapazität maßgeblich Anteil an Dauer und Art der Verarbeitung von Informationen.

Diesbezüglich wurde Involvement in die beiden oben genannten Arten, „Issue-Involvement“ und „Response-Involvement“ unterschieden.

Im „Response-Involvement“ wurde der Persönlichkeitsbezug stärker voluntaristisch charakterisiert und Rezeption an das Kriterium der Selektion vorab gebunden und letztlich von der Idee eines „low involvements“ abgerückt. Insgesamt blieben die Erkenntnisse über einen Zusammenhang der Involvemententwürfe und der Entwicklung von Einstellungen allerdings uneinheitlich (vgl. Burnkrant/Sawyer 1983, 47f.). Einzig die argumentative Verarbeitung von Inhalten in Situationen starken Involvements führte zumeist zu Effekten längerer Gedächtnisspeicherung und stabilerer Meinungsfindung gegenüber niedrig involvierten Rezeptionsprozessen, ohne dass damit eine stabile Aussage über wirklich persönlichkeitsrelevante Einstellungsveränderungen⁵⁴ gemacht werden konnten. Burnkrant/Sawyer gehen deshalb von tiefen Verarbeitungsprozessen der Informationsgewinnung aus, die die Recall-Effekte an gedächtnisbasierte Erinnerungsarbeit knüpft.

⁵⁴ Einstellung („attitude“) ist in diesem Sinne als eine umfassende Kategorie gemeint, die kulturelle und soziale, kognitive und emotionale Komponenten umfasst. Rossiter/Percy fassen dies in dem Begriff „Stored Communication Effects“ zusammen (vgl. Rossiter/Percy 1983, 86).

Damit kann Involvement als ein Prozesszusammenhang, der über den direkten Kontakt mit der Medienbotschaft hinausgeht, verstanden werden. Dabei spielt weniger der Inhalt der Botschaft oder die Reaktion auf eine mediale Botschaft eine Rolle als vielmehr jene persönliche biographisch relevante Sinnbildung, die aus einem Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit Informationen entsteht und als „need for information“ grundsätzlicher Natur ist: „This personal importance to the individual of understanding the meaning of the message may be regarded as a need for information. [...] This need is inferrable from information-seeking and processing behavior“ (Burnkrant/Sawyer 1983, 50f.).

In diesem Verständnis ist Involvement als ein Arbeits- bzw. Tätigkeitszustand der Interiorisation (vgl. A.N. Leontev 1982, 95) des kommunikativen Gedächtnisses zu verstehen, das aufgrund physiopsychischer Voraussetzungen und Entwicklungen des Individuums im Rahmen der sozialen Umwelt und der in diesem Zustandskonglomerat erfolgenden Stimulanzen in einem vielschichtigen wie „subtilen Zusammenspiel“ (Welzer 2002 a, 65) zu Erfahrungsverarbeitungen führt. Involvement geht dann über den zeitlich befristeten Medienkontakt hinaus und ist nicht primär abhängig vom Medienthema (vgl. Donnerstag 1996, 140) oder der Intensität des inszenierten Medienereignisses, sondern von den individuellen Dispositionen jenes Subjekts, das Sinnintegration im Zusammenhang der „bridging experiences“ entwirft und so diese mit persönlicher Bedeutung versehenen Informationen transformiert.

Petty/Cacioppo entwickelten im Elaborations-Likelihood-Modell (vgl. Petty/Cacioppo 1986) den Involvementansatz zu einem flexiblen Modell weiter, in dem Involvementstärken variieren können (vgl. Batra/Ray 1983, 135; vgl. dazu auch Batra/Ray 1985). Petty/Cacioppo haben dazu eine Vielzahl verschiedener Faktoren und Einflussgrößen, die in der Einstellungsforschung diskutiert wurden, berücksichtigt und in ihr Rahmenmodell zur Beschreibung persuasiver Wirkungen von Medienbotschaften integriert. Neben das themenorientierte Issue-Involvement kann beispielsweise emotional-affektives Involvement treten und den Informationsverarbeitungsstil und den Medienkommunikationsstil in der Rezeption prägen. Damit ergeben sich individuelle Stile, die sich durch unterschiedliche mentale Dispositionen und Kontexte der Rezeption ausbilden.

Es gilt daher zur Beurteilung von Rezeption und Rezeptionssteuerungen die Spielräume, in denen sich Rezeption ereignen könnte, einzuschätzen. Entsprechend definieren sie „Elaboration“ als „the extent which a person carefully thinks about issue-relevant

information". „Elaboration“ geschieht dadurch, dass interiorisiert wird: „Issue-relevant elaboration will typically result in the new arguments, or one's personal translations of them, being integrated into the underlying belief structure (scheme) for the attitude object“ (Petty/Cacioppo 1986, 7). Auf der kognitiven Ebene des Argumentabgleichs stellt sich die Frage nach der Wahrscheinlichkeit („Likelihood“) der Informationsverarbeitung. Petty/Cacioppo gehen davon aus, dass beispielsweise ein Rezeptionsbias aufgrund einer „top-down“-Verarbeitung mit einem wahrscheinlich hohen Involvement in Zusammenhang steht, denn es findet ein Abgleich mit vorhandenem Wissen und ausgeprägten Schemata auf kognitiv hohem Niveau statt. Die Vorstellung, vorhandenes Wissen auf neue Information in einem Verarbeitungsprozess zu applizieren, meint letztlich Reflexion, die zu einer (bisweilen dramatischen) Veränderung des Subjekts bzw. Umstrukturierung seiner Lebenswelt führen kann (vgl. dazu Baudrillard 1994, 43; vgl. Bohleber 1997, 107).

Unabhängig davon, ob ein Bias zu einer Integration der neuen Information oder aber Ablehnung führt, geht dann auch Motivation mit einer solchen Auseinandersetzung einher. Die reine Form der Informationsverarbeitung ist dagegen einer „bottom-up“-Situation vergleichbar, die Anreicherungen von Informationen gewährleistet. Die Prüfung der Information auf ihre Relevanz spricht auf dieser kognitiven Ebene ebenfalls für ein eher hohes Involvement. Das Zusammenspiel von Verarbeitungsvermögen und Motivationsaspekten entscheidet im Elaborations-Likelihood-Modell aber letztlich über die kognitive Arbeitsintensität, die mehr oder weniger direkt und mehr oder weniger nachhaltig zu Einstellungsveränderungen führen kann.

Die Verarbeitung von Information bis hin zu einer Einstellungsveränderung verläuft dann je nach Ausprägung des Involvements entweder über periphere oder zentrale Routen. Im Fall der Informationsverarbeitung über die zentrale Route finden Evaluationen statt, die entweder den „bottom-up“-Prozess der Informationsgewinnung stützen oder aber einen Informationsabgleich „top-down“ steuern oder es finden auch weniger kognitiv-argumentative als eher emotionale Evaluationen statt, die die Informationsverarbeitung ebenfalls stützen können. Die niedrig involvierte Weise der Informationsverarbeitung verläuft über periphere Routen, das heißt, sie unterliegt nicht jenen Evaluationsmechanismen des Bewusstseins, die auf den zentralen Routen der Informationsverarbeitung angelegt sind.

Allerdings gilt nach Petty/Cacioppo: „Attitude changes that result mostly from processing issue-relevant arguments (central route) will show greater persistence, greater prediction of behavior, and greater resistance to counterpersuasion than attitude changes that result mostly from peripheral cues“ (Petty/Cacioppo 1986, 21).

Involvement erweist sich dann auf der zentralen Route als „issue-relevant-thinking“ und „source-relevant-thinking“. Informationsverarbeitung findet in einem Rahmen persönlich relevanter Erinnerungen und Einstellungen aufgrund vertiefender Gedächtnisleistung sowohl emotional als auch semantisch statt (vgl. Petty/Cacioppo 1985, 101).

Das niedrige Involvement erreicht einen schnelleren Sättigungsgrad als das starke Involvement, findet dann aber eine Steigerung, wenn persönliche, einstellungsrelevante Themen getroffen werden oder wenn positive Attribute dauerhaft wiederholt werden (vgl. Donnerstag 1996, 166).

Bezogen auf die Veränderung von Einstellung treffen dann beide Verarbeitungswege des Elaborations-Likelihood-Modells zu. Sowohl auf der zentralen als auch auf der peripheren Route können Einstellungsänderungen herbeigeführt werden, wobei die Modi der Rezeption sich unterscheiden. Auf der zentralen Route finden stark bewusste, argumentative und kritische Auseinandersetzungen mit einer Medienbotschaft statt. Dabei können Auseinandersetzungen mit einer Gattung und ihren Merkmalen, logisch schlussfolgernde Urteile, Prüfung von Argumenten usw. ein entsprechend hohes Involvement herstellen, während im niedrigen Involvement auf der peripheren Route weniger bewusste bzw. kritische Modi des Urteilens eine Rolle spielen, etwa eine Zugänglichkeit aufgrund des eigenen Geschmacks bzw. Gefallens, Glaubwürdigkeit der Botschaft, Attraktivität der Botschaft usw.

Mit der Unterscheidung der unterschiedlichen Involvemente im Elaborations-Likelihood-Modell lässt sich beispielsweise verstehen, dass Ängstlichkeit (vgl. Kap. 4.2.2) als Rezeptionsdisposition durch mediale „cues“ ebenso emotional und niedrigschwellig aktiviert werden kann wie auch in Verbindung mit reflexiver Tätigkeit, und so zu unterschiedlichen Formen (re-)aktiven Verhaltens führt. Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, auch die Bewältigung medialer Einflüsse in unterschiedlichen Verhaltensweisen und Bewusstseinsformen zu betrachten.

Trotz der Verbindung von starkem Involvement und schwachen Involvement bleibt das Elaborations-Likelihood-Modell aber gewissermaßen statisch.⁵⁵

⁵⁵ Vgl. die Skizze des Elaboration-Likelihood-Modells in Jäckel (2005, 149).

In der Weiterentwicklung des Modells unterscheiden Petty/Cacioppo den zentralen Aspekt des „attitude change“ auf den beiden Routen graduell und aufgrund unterschiedlicher Persuasionsdominanzen der Botschaft in der Rezeption. Ebenfalls unterscheiden sich die Urteilsfindungen auf beiden Routen insofern, als sie in der gedächtnisbasierten Verarbeitung unterschiedliche Konsequenzen haben: „Attitude changes based on extensive elaboration of issue-relevant arguments (central route) are postulated to be more persistent, resistant, and predicative of behaviour than attitude changes based on simple cues (peripheral route)“ (Petty/Cacioppo 1986, 24). Das starke Involvement, das einen Abgleich mit vorhandenem Weltwissen und einer Verarbeitung von neuem Wissen auf hoher Relevanzstufe darstellt, ist damit ein Arbeitsmodus des semantischen bzw. sogar des episodischen Gedächtnisses, wenn persönlich relevante Bezüge („issue-relevant“) hergestellt werden können.

Das bedeutet, dass dann weniger die Frage nach der Reizstärke oder Wahrnehmungsstärke eine Rolle spielt als vielmehr die Sinnhaftigkeit im Zusammenhang der gedächtnisbasierten Verarbeitung für das persönliche Relevanzsystem.

Dies auszumachen, ist allerdings schwierig. Versuche einer quantitativ orientierten Forschung, ein Set an Involvementmerkmalen auszumachen, blieben umstritten (vgl. Bommert/Dirksmeier/Kleyböcker 2000, 44).

Wersig stellt deshalb der Wirkungsforschung ein insgesamt dürftiges Zeugnis darin aus, Wirkungen exakt zu beschreiben, und leitet daraus das angewachsene Interesse ab, Wirkung als Prozess im Rahmen von Medienkommunikation zu interpretieren. Diese sei dann in der Spanne aktiver und passiver Weltaneignung zu verstehen, die nur im Zusammenhang von qualitativer Lebensweltforschung beleuchtet werden kann (vgl. Wersig 2001, 183).

5.1.4 Involvementkonzepte – zwischen Medienstimulans und Publikumsaktivität

Dass möglicherweise die selten näher bestimmten Aspekte des Involvements selbst an Lernprozesse gebunden sind, also als Rezeptionsmodalitäten in einen Rezeptionsprozess eingebracht werden und nicht allein durch eine Reizung stimuliert werden können, lässt der zusammenfassende Befund Halffs vermuten (vgl. Halff 1998, 40).

Folgt man der Ansicht der Mehrheit der Involvementforscher, dass das niedrige Involvement eher zu Einstellungsveränderungen führt, dann kann die Reizintensität sogar

kontraproduktiv sein, weil im Modus des niedrigen Involvements dann schnell eine Sättigungsgrenze erreicht ist (vgl. Donnerstag 1996, 164).

Bezieht man diesen Befund beispielsweise auf medienbezogene Arrangements für den Schulunterricht, dann widerspricht er einer Annahme, über starke mediale Stimulation eine tragende Motivation für Lern- und Bildungsprozesse herstellen zu können.

Insofern beschreibt das Involvementkonstrukt einen Modus von Rezeption, der maßgeblich vom Kontext der Rezeption gesteuert wird und nach Krugman individuell variiert, weil er (lern-)biographisch grundiert ist. Die Analysen von Intensitäten eines Involvements haben deshalb wenig mit dem Grundkonzept zu tun, das eben aufgrund persönlicher, biographischer Erfahrungsgebundenheit als zeitlich kontinuierliches Wirkkonzept gedacht ist: „[D]ie Dichotomisierung des Konstrukts in ‚high‘- und ‚low-Involvement‘ spiegelt nur die gängige Dichotomisierung zwischen den Leitmedien Print und TV“ (Halff 1998, 41).⁵⁶

Halff bindet das Involvementkonstrukt daher direkt an den dynamisch-transaktionalen Ansatz an, der aufgrund seiner umfassenden Fokussierung des Rezipienten geeignet scheint, Aspekte der Involvementforschung zu integrieren, ohne Medien vorweg ideologisch zu beurteilen (vgl. Halff 1998, 85).

Es wird deutlich, dass das Konstrukt Involvement noch nichts über die Erlebensqualität des zu beschreibenden Vorgangs sagt und deshalb unbestimmt bleibt, was denn eigentlich überprüft wird.

Scherer begreift Involvement weiter als Identifikation des Subjektes mit einem Thema, mit dem es sich auseinandersetzt. Das Involvement ist nicht darin festgelegt, ob es affektiven oder reflexiven Charakter hat, sondern über das empirische Kriterium des Engagements eines Rezipienten, das sich in dessen Bereitschaft, über das entsprechende Thema zu reden, zeigt. Schweigen ist dagegen ein Effekt, der beobachtbar ist, wenn die

⁵⁶ Dieser Punkt ist sicherlich umstritten. Donnerstag etwa schreibt Involvement durch Printmedienrezeption dem Verarbeitungsmodus auf der zentralen Route des Elaborations-Likelihood-Modells zu, während audiovisuelle Medien zu großen Teilen auf der peripheren Route rezipiert würden. Damit ist die Ansicht verbunden, dass Lesen eher in einem elaborierten High-level-Modus des Involvements geschieht als die Rezeption audiovisueller Medien (vgl. Donnerstag 1996, 164). Nach Halff ist eine solche Medienzuordnung Zeugnis ideologischer Voreingenommenheit, indem man zu nicht gerechtfertigten Generalisierungen neigt. Allerdings bleibt bei Halff offen, welche geistigen Effekte überhaupt im Sinne einer Veränderung des Subjekts stattfinden, die in einem Zusammenhang mit der Wahrnehmungsqualität des Mediums stehen. – Dennoch hat diese Kritik Berechtigung, weil sie auf jene erkenntnistheoretische Unausgeglichenheit des Konzepts „Involvement“ aus seiner Tradition heraus verweist, die Involvement bisher nicht festgelegt, sondern offen gehalten hat und damit unterschiedliche Wirkweisen und Rezeptionsmodi gleichberechtigt beschreiben wollte.

Rezipienten vom Thema nicht positiv betroffen sind (vgl. Scherer 1992, 120f.; vgl. dazu auch Jäckel 2005, 243f.).

Dieser Befund ist im Lichte der Befunde zu emotionalen Prozessen, die in Rezeptionszusammenhängen entstehen, interessant. Scherer betont, dass „die überwiegende Zahl von Emotionserlebnissen im Rahmen sozialer Interaktionen entsteht“, also in „face-to-face-Interaktionen“, in der eine andere Person das Erlebnis auslöst (vgl. Scherer 1998, 277). Diese soziale Grundkonstellation hat im fortlaufenden Prozess der Medialisierung und Virtualisierung Verschiebungen erfahren, so dass emotionale Prozesse immer in einen Handlungskontext eingebunden sein müssen, der die Wahrnehmung eines emotionenauslösenden Ereignisses zumindest als Idee wahrnehmen und die zugrunde liegenden Bewertungsprozesse stellvertretend nachempfinden lässt (vgl. Scherer 1998, 284).

Damit zeigt sich das Aufrufen von Emotionen auch als kognitiv beschreibbarer Vorgang, der an Interaktionserfahrung und damit an die molare Umwelt gebunden verstanden werden muss. Insofern ist Involvement als Element der Erfahrungsarbeit im Rahmen von Rezeptionen vorhanden.

Dass Involvement nicht zu einem einheitlichen Konzept gewachsen ist, hat mit der strukturellen Vorentscheidungen zu tun, Medienwirkung und Rezeption entweder kausal oder finalistisch zu begreifen, nicht aber die Arten der Interdependenzen zwischen Medium und Rezipienten in seinen Relationen oder auch Ambivalenzen zu bedenken. Insofern ist nicht ausgemacht, ob Involvement einen Wirkungs- bzw. Rezeptionszustand beschreibt oder ob das Konstrukt einen Prozess beschreiben möchte (vgl. Deimel 1989, 153) und welcher Art ein solcher Zustand oder Prozess ist.

Suckfüll u.a. versuchen deshalb, Rezeption in einem mehrdimensionalen Ansatz zu beschreiben, der Rezeptionsmodalitäten nach Art des Mediums und der Rezeptionssituationen unterscheidet. Die Analyse von Rezeptionsmodalitäten orientiert sich dabei nicht an Hypothesen über die Art der Rezeption oder Wirkung, sondern setzt in einem sukzessiven empirischen Prozess „auf die ‚unvoreingenommenen‘ Erfahrungen der Zuschauer“ (Suckfüll/Matthes/Markert 2002, 195) zum Beispiel eines Kinofilms. Dabei können unterschiedliche Ansätze, z.B. das Konzept der parasozialen Interaktion und kommotative und reflektierte Rezeption, die im Rahmen des „Involvements“ traditionell diskutiert wurden (vgl. Vorderer 1994, 334), zur Erläuterung herangezogen werden. Was in einem festgelegten Fall zu Zwecken der Operationalisierung aber eingeschränkt werden muss,

sind die Voraussetzungen, die im Sinne Halffs im Zusammenhang des Involvements mitgedacht werden müssen:

Medienangebote sind prinzipiell mehrdeutig. Der Kinobesucher wie auch der Fernsehzuschauer oder der Internet-User bewältigt, interpretiert und nutzt die medialen Angebote, indem er kulturell, sozial, situativ und individuell geprägte Strategien an sie heranträgt. Jeder Rezipient eignet sich spezifische Herangehensweisen im Laufe eines medienbezogenen Lern- oder Sozialisationsprozesses an. (Suckfüll/Matthes/Markert 2002, 194)

Entscheidend ist in der Markierung der Voraussetzungen die Perspektive eines langfristigen Lernprozesses, der die Basis für weitere darauf aufbauende Lernprozesse schafft. Involvementtheorien, die diese Voraussetzungen vergessen haben, sind – so die Kritik Halffs – theorienschwach und eklektizistisch. Halff plädiert deswegen für eine hermeneutische Methode der Involvementforschung, die sekundäranalytisch angehäuften Rezeptionsstudien zu binden vermag. Für alle Studien, die im weiten Rahmen der ursprünglichen Involvement-Idee zu verorten sind, gilt, dass dann entweder im Rahmen der gewählten Methoden typisiert oder der Gegenstand interpretativ ausgeschöpft werden muss (vgl. Halff 1998, 108).

Diesem Plädoyer wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zugestimmt, mit dem Zusatz, dass die Hermeneutik nicht bei der Integration vorhandener Erkenntnisse stehen bleiben kann, sondern sich als praktische Hermeneutik im Feld bewähren muss.

Um im Rahmen der vorliegenden Arbeit Aufschluss über die Art der Nutzung und Rezeption von Medien bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu bekommen, sind die Traditionslinien der Involvementforschung als Rahmenbestandteil der Überlegungen wichtig, weil sie nicht nur den Kern von Nutzung und Rezeption von Medien und Medieninhalten im Auge behalten und sich nicht mit mehr oder weniger relevanten Teilaspekten von Mediennutzung und Rezeption zufrieden geben. Die Tendenz, Involvement als vielfältigen Prozess von Rezeption und Wirkungen zu begreifen, der aus den subjektiven, objektiven und situativen Kontexten hervorgeht, verweist auf die Notwendigkeit, es in Einzelfällen zu untersuchen und rekonstruktiv mit subjektiven Perspektiven, individuellen Dispositionen und subjektiven und objektiven Kontexten in Verbindung zu setzen. In dieser Weise führt die Involvementperspektive Teilaspekte von Rezeption in einen funktionalen Gesamtzusammenhang zurück, der sich der hermeneutischen Prüfung im Sinne Halffs öffnet.

Die beiden gegenläufigen Annahmen des starken Involvements und des schwachen Involvements können dabei differenzierende Kriterien einer interpretativen Beurteilung von einzelfallbezogener Nutzung und Rezeption sein. Im Zusammenhang medienorientierter didaktischer Arrangements setzen die Arrangeure notwendigerweise auf starke Involvemente. Alle entwicklungspsychologischen Überlegungen, die in die Unterrichtsplanung einbezogen werden, gehen von einer Involvementsteigerung bei fortschreitender Beschäftigung mit den Gegenständen, die zu planbaren Effekten führen sollen und deshalb in Zieldimensionen bzw. Intentionen überführt werden, aus.

Es gibt aber zwei Gründe, die in einem konkreten pädagogisch-didaktischen Interesse und auch darüber hinaus gegen die Annahme einer solchen Linearität von involvement-bezogenen Wirkprozessen sprechen: Beobachtbare Unterrichtswirklichkeiten spiegeln diesen Anspruch nicht wider (vgl. Wiesemann/Amann 2002, 140ff.). Dies gilt vor allem, wenn eine aus vielerlei Gründen lernschwache Schülerschaft Adressat der Arrangements ist. Hier kann von integrativen Ansätzen, die auch Formen schwachen Involvements einbeziehen, eine Perspektive auf die stattfindenden Rezeptionsprozesse erhofft werden. Des Weiteren gilt es mit Blick auf die Rezeptionsprozesse der Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, die individuellen, subjektiv und objektiv gewachsenen Notwendigkeiten an Lebensbewältigung (vgl. dazu Schefold 2004, 222f.), die auch in den schulischen Unterricht und auch in die Rezeption von Medien eingehen, zu berücksichtigen. Auch dafür ist es hilfreich, Involvement flexibel in einem Kontinuum zwischen starken und schwachen Formen in Abhängigkeit von der Vielfalt der zu berücksichtigenden Rezeptionsumstände zu beschreiben.

5.2 Der dynamisch-transaktionale Ansatz

Der dynamisch-transaktionale Ansatz wurde von Früh und Schönbach seit den 80er Jahren erarbeitet. Er greift eine frühe Forderung Raymond Bauers auf, der Medienkommunikation als eine „transactional relationship“ beschrieb, die ein emanzipiertes Medienpublikum gegenüber den Medien voraussetzt und fokussiert: „It encourages us to look at the initiative of the audience as it goes about its own business of getting information it wants and avoiding what it does not want [...]“ (Bauer 1963, 7, zitiert in: Jäckel 2005, 75).⁵⁷

⁵⁷ Die Verbindung der unterschiedlichen Konzepte zu einem integrativen Ansatz, die die einseitige Fokussierung auf die Kommunikatoren bzw. Rezipienten aufhebt, fand außerhalb Deutschlands schon früher

Früh und Schönbach vermitteln in ihrem Ansatz die zumeist als Gegensätze erachteten Annahmen eines selbstbewussten und auch kreativen Medienpublikums einerseits und der kausalistischen Theorie einer bestimmbaren medialen Einwirkung auf das Publikum durch Medien andererseits.⁵⁸ Der dynamisch-transaktionale Ansatz ist als integratives Modell gegenstandsbezogenen Theorien vorgelagert und kann deshalb nicht direkt in Analyseverfahren eingebunden werden. Insofern ist er mehr als ein Angebot zu verstehen, das den „diversen, zu verschiedenen inhaltlichen Teilaspekten und auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen formulierten Makro-, Meso- und Mikrotheorien, Minimalansätzen oder denen sich als Theorien gerierenden schlichten ad hoc-Hypothesen eine Ordnungs- und Integrationsfunktion“ (Früh, 2001, 12) zuweisen kann. Als Integral vorhandener Theorien und Ansätze ist dieses Modell modular konzipiert und prüft die Reichweite der integrierten Ansätze in ihrem Zusammenspiel und Zusammenhang in Bezug auf den Gegenstand einer Untersuchung. Umgekehrt bedeutet dies für die Forschungspraxis eine minutiöse Ausarbeitung vielfältiger Teilaspekte von Medienwirkung, die in ein Prüfverfahren eingebunden werden müssen, das gleichzeitig die Relationen dieser Teilaspekte zueinander klärt.

Der Anspruch des Ansatzes ist nicht einfach die Versöhnung zweier unterschiedlicher Forschungsparadigmen, sondern setzt als metatheoretisches Denkmodell auf einen „anderen Wirkungsbegriff“ (Früh 2001, 16) als den bislang in der Wirkungsforschung assoziierten. Die Wirkung kann danach nicht das Ende eines Übertragungsprozesses sein, der sich aus dem Medium ableiten lässt, sondern die Andersheit entsteht durch die prinzipielle Unvereinbarkeit der theoretischen Prämissen des kausalistischen Wirkungsdenkens und des finalistischen Gebrauchsdenkens. Wirkungen entstehen im Vollzug einer Medienkommunikation kontextuell und sind in ihren Kontexten zu beschreiben. Wirkung ist also immer prozessbezogen und dialektisch: Sie ist durch den Kommunikator vielleicht intendiert und geplant, kann aber nicht festgelegt werden, sondern entsteht im Rezeptionskontext des Nutzers bzw. Rezipienten und kann als intendierter Kommunikationsverlauf gelingen oder auch nicht. Das Gelingen einer

statt. Der dynamisch-transaktionale Ansatz kann somit auf eine Reihe von Vorläufern zurückgreifen (vgl. dazu Halff 1998, 69).

⁵⁸ Hier setzen die Fragen an diesen Ansatz an. Gehört der dynamisch-transaktionale Ansatz in die Linie der rezipientenorientierten Ansätze oder zur Medienwirkungsforschung? Bonfadelli ordnet diesen Ansatz der Tradition der „uses-and-gratification-approaches“ zu (vgl. Bonfadelli 2004, 13). Knoche/Lindgens/Schabedoth u.a. weisen auf die Notwendigkeit hin, entscheiden zu müssen, ob in einem Forschungsprojekt Publikums- oder Medienvariablen wichtiger sind (vgl. Knoche/Lindgens/Schabedoth u.a. 1992, 121). Früh/Schönbach halten den Kritikern, entgegen, dass der Ansatz Modellcharakter habe und es deshalb ein Missverständnis sei, zu meinen, er ließe sich als anwendungsbezogene Theorie handhaben (vgl. Früh/Schönbach 2005, 11ff.).

tionsverlauf gelingen oder auch nicht. Das Gelingen einer solchen Kommunikation, die als Wirkung nie Einwirkung sein kann (vgl. dazu Winterhoff-Spurk 1999, 20), hängt von Rezeptionsbedingungen des Nutzers bzw. Rezipienten und von äußeren, zeitlichen und räumlichen Bedingungen des Rezeptionsaktes ab.⁵⁹ Der dialektische Wirkungsbegriff kann Wirkung nicht als punktuelles Ereignis lokalisieren, sondern nur pragmatisch über den Geschehenskontext beschreiben. Dabei schafft eine Wirkung immer potentiell neue Wirkkontexte.

5.2.1 Das molare Prinzip

Die wohl entscheidende Perspektive auf den Forschungsgegenstand ergibt sich im dynamisch-transaktionalen Ansatz aus der Individualität und der Komplexität der Rezeptionsaspekte eines zu beobachtenden Wirkgeschehens. Dass ein Rezipient aus seiner lebensweltlichen Erfahrung seine Weise der Rezeption findet, wirft die Frage nach persönlichen Merkmalen und den damit korrespondierenden Merkmalen des jeweiligen Alltags auf. Dazu wird von Früh der Begriff des Kontextes aus sozialökologisch argumentierenden Ansätzen herangezogen, um nicht nur eine Rezeptionssituation abzubilden, sondern die weiteren kulturellen, sozialen, ökonomischen usw. Kontexte zu erfassen, die mittelbar in die Rezeption hineinspielen. Besonders in der ökologischen Perspektive zeigt sich das Andere in der Wirkung, das sich psychisch und sozial manifestiert und daher auch methodische Konsequenzen fordert:

Die molare/ökologische Perspektive meint erstens die methodische Manifestation des Forschungsgegenstandes, zweitens die Eingrenzung des relevanten Kontextes und drittens die sinnhafte Komplexion von Variablen. Die drei Aspekte hängen einerseits mit elementaren Unschärfen, andererseits mit der Notwendigkeit menschlicher Wahrnehmung zusammen, von der Ganzheit und Komplexität der Umwelt zu abstrahieren und das Wahrnehmungsfeld zu strukturieren. (Früh 2001, 16)

Das heißt, die methodische Betrachtung muss zur Ebung des Feldes über die konkreten Kontexte einer Rezeption hinausgehen, um etwas über Kontextvariablen zu erfahren. Diese müssen überschaubar zusammengestellt werden, wobei sinnhafte Entscheidungen über Anzahl und Kombination getroffen werden müssen, um eine Balance zwischen der möglichen Unendlichkeit infrage kommender Variablen und einer Überschaubarkeit des Wahrnehmungsfeldes zu wahren.⁶⁰

⁵⁹ Eine Modellskizze des dynamisch-transaktionalen Ansatzes findet sich bei Jäckel (2005, 77).

⁶⁰ Suckfüll bespricht diesen Aspekt kritisch, insofern gerade die psychologischen Variablen einer Rezeption das kommunikationswissenschaftliche Arbeitsfeld verließen und damit ein anderes Forschungspara-

Methodisch diskutiert Früh zwei Weisen, um der Unschärfe Konturen abzugewinnen, ohne sie prinzipiell auflösen zu können. Zum einen durch eine Zusammenstellung von Messverfahren, die in der Wirkungsforschung traditionell genutzt werden und auch in den psychologischen Wissenschaften eine Rolle spielen. Die Messmethoden und die Messungen müssen dann gleichsam nach einer Kartierung des Feldes kombiniert werden, um zu Analysen und anschließend zusammenhängenden Interpretationen der Rezeptionskomplexe zu gelangen. Insofern wäre die Methode Integral unterschiedlicher praxisbezogener Messmethoden, die in eine übergreifende Auswertung hineinführen müsste. Eine Alternative – so Früh – ist ein hermeneutisch-phänomenologischer Zugang, der eine andere Blickrichtung eröffnet. Dieser alternative Zugang steht allerdings ebenso unausweichlich vor dem Problem der Unschärfe. Eine Interpretation, die den subjektiven Gang einer Rezeption nachzeichnet, bleibt defizient, weil sie die Unendlichkeit der Kontextvariablen notwendig begrenzen muss und weil sie immer an die Außensicht des Forschenden gebunden bleibt (vgl. Früh 2001, 18). Gerade deshalb muss im interpretativen Paradigma beachtet werden, dass individuelle Verläufe ihre eigene Dynamik haben, die in Rechnung gestellt werden muss (vgl. Früh 2001, 30).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist der hermeneutisch-phänomenologische Zugang entscheidend. Der dynamisch-transaktionale Ansatz wird hier entsprechend als Beitrag zu einer theoretischen Rahmenskizzierung diskutiert.

5.2.2 Das dynamische Prinzip

Das dynamische Prinzip weist den dynamisch-transaktionalen Ansatz als Grundlagenforschung aus, die hinter anwendungsorientierte Interessen zurückgeht (vgl. Früh 2001, 28). Für eine am Rezipienten orientierte Wirkungsforschung bedeutet das, dass nicht Zustandsveränderungen gemessen, sondern primär vielfältige psychische Prozesse beobachtet werden. In der Beweglichkeit dieser Prozesse bildet sich die permanente Transformation psychischer Zustände ab. Deshalb haben Typologien und Musterbeschreibungen, z.B. Verhaltensmuster, immer nur heuristischen Wert. Sie geben nur punktuelle Eindrücke wieder, die diese aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmung gegenüber

digma bedienten (vgl. Suckfüll 2004, 120). Dennoch wird man gerade mit Blick auf den komplexen Akt der Rezeption nicht darauf verzichten können, in den ökologischen Bedingungsfeldern nach Möglichkeit unvoreingenommen nach Variablen zu suchen, denn es gilt dann, dass das Feld dem Ansatz die Richtung gibt und nicht umgekehrt. Starke methodische Vorentscheidungen hinsichtlich einer Wirkungsmessung würden den Weitwinkel verengen, der zunächst das Wahrnehmungsfeld erfassen muss, bevor es geordnet wird.

Veränderungen fristet und Übereinstimmungen herstellt, die aber nur eine relative Gültigkeit haben. Früh spricht hier von „Verlaufsgestalten“, um die zeitlichen Implikationen, die mit Veränderungen verbunden sind, im beobachteten Prozess zu diskutieren:

Die Objekte unserer Wahrnehmung sind Verlaufsgestalten, aufeinander bezogene Bündel sich ständig wandelnder Dimensionen. Jeder Zustand ist flüchtig, eine Momentaufnahme. Deshalb ist eine dynamische Betrachtung mindestens ebenso angemessen und aufschlussreich wie eine statische; und das gilt für die Medienrezeption in besonderer Weise. (Früh 2001, 26)

Als grundlageninteressierter Ansatz geht der dynamisch-transaktionale Ansatz also von Verläufen aus, deren Ziel nicht von vornherein ausgemacht ist, sondern die sich stets in ihrer Beweglichkeit in kontextbezogenen Transaktionsvorgängen unterschiedlich gestalten. Deshalb ist weniger die Endgestalt eines Rezeptionsverlaufs im Fokus des Interesses als der Vorgang selbst, der als Dynamik fortlaufender Veränderungen der Interpretation, des Vergessens, der Assoziationen und Emotionen verstanden wird und statisch orientierten Messverfahren in der Regel entgeht.

Nimmt man an, dass die Rezeptionsverläufe aufgrund ihrer prinzipiellen Beweglichkeit im Verlauf voneinander zu unterscheiden sind, gilt es zu bestimmen, ob die Verläufe ausschließlich zufallsbasiert geschehen oder Regelmäßigkeiten erkennbar sind. Wenn Regelmäßigkeiten auszumachen wären, stellte sich die Frage, „warum die Rezeption bei gleicher Ausgangslage in einem Fall diesen und im anderen Fall jenen Verlauf genommen hat“ (Früh 2001, 27). Hier hilft die molare Betrachtungsweise von Verläufen, weil die Verläufe funktional über dichte Beziehungen in dynamischen Systemen kontextbezogene Kohärenzen ausbilden, die zwar keine Zwangsläufigkeiten herstellen, dennoch hinreichend darstellbar bleiben. Für den Rezipienten heißt das, dass „er kulturell, sozial, situativ und individuell geprägte Strategien an die Medien heranträgt“ (Suckfüll 2004, 111).

Die Strategien entwickeln sich dabei im Gebrauch. Sie sind also selbst dynamische Konstrukte. Als solche sind sie nicht notwendig an einen bestimmten Reflexionsverlauf gebunden, sondern wachsen oftmals unbewusst oder vorbewusst im psychischen Abgleich mit Erfahrungen heran. Der Aspekt der Dynamik als wesentlichem Element von Prozessen mit Informationsqualität fordert deshalb in einem dynamisch-transaktionalen Ansatz, jene Interdependenzen nachzuzeichnen, in denen Rezeptionsprozesse geschehen. Die Interdependenzen können zwischen einem Medienangebot und dem Nutzer bzw. Rezipienten ebenso ausgemacht werden, wie in den umweltlichen Kontexten, in denen sich

ein Rezipient entwickelt und zu mehr oder weniger bestimmten Zeiten und an mehr oder weniger bestimmten Orten mehr oder weniger bestimmt Medien benutzt.

5.2.3 Transaktion

Die Verdichtung von Wirkung und Ursächlichkeit von Wirkung führt zu der Konsequenz, Wirkung als einen unabgeschlossenen Prozess zu bestimmen.

Früh beruft sich dazu auf das Denkmuster der „Transaktion“. Gemeint ist, dass ein Rezipient eine zunächst unbestimmte kommunikative Beziehung durch seine Medienrezeption aufbaut, in der Ursache und Wirkung dieser Kommunikation wechselseitig gekoppelt sind und sich gegenseitig durch Bewertungen verändern, wobei Kognitionen und Reaktionen auf Erregungen in Emotionen zusammenlaufen: „Die Stärke der Erregung wird von deren Bewertung mitbestimmt, so wie die Art der Erregungsbewertung auch von der Stärke der Erregung abhängt. Die Transaktion von Erregung und Bewertung bildet die Emotion“ (Gehrau 2003, 64). Damit gehen in das Bewertungssystem jene Coping-Annahmen ein, die individuell unterschiedliche multikausale Appraisalverfahren zugrunde legen (vgl. Kap. 4.2.2.4) und Medienwirkungen vorrangig von den Bewertungsdispositionen des Rezipienten und den situativen Gegebenheiten, die in die Bewertung eingehen, beschreiben. Die Transaktion verläuft damit maßgeblich über die „points of view“, die ein Rezipient einnimmt und die die Kommunikation mit dem medialen Angebot bestimmen (vgl. dazu Kap. 5.3.3.3 und Skizze 2 im Anhang).

Das hat Konsequenzen für das Verständnis von Medialität überhaupt. Die ursprünglich platonische Annahme des traditionellen Wirkungsansatzes, die eine bewegungslose Ursache dem medialen Kommunikationsakt vorausgesetzt sieht, wird dadurch entscheidend verändert, dass die Ursache selbst in dem medialen Kommunikationszusammenhang verortet wird. Die Logik dieser Einbindung bestimmt sich also nicht aus der Annahme eines Ursache-Wirkungs-Gefälles, sondern aus der Medialität des Mediums selbst. Das Medium ist dann weniger die Bedingung der Möglichkeit medialer Kommunikation, sondern das Mediale bestimmt sich prozessbezogen funktional. Insofern muss sich die Ursache im Sinne Frühs verändern. Sie ist selbst dynamisch als Motor eines dialektischen Kommunikations- und Rezeptionsprozesses bzw. – in kommunikationstheoretischer Perspektive – einer „Wechselbeziehung“. Allerdings schränkt Früh ein, dass „solche gegenseitigen Beziehungen keine Interaktionen sind“ (Früh 2001, 22).

In dieser Einschränkung liegt ein Problem des dynamisch-transaktionalen Ansatzes, denn sie signalisiert einen Verbleib in der eigentlich aufgekündigten Nähe zum traditionellen behavioristischen Wirkungsansatz: Der als Kommunikation beschriebene Rezeptionsakt bleibt materialiter an ein physisches Medium gebunden, das in den Rezeptionsprozess rückgekoppelt ist. Wurde die Ursächlichkeit der Rezeption im Kommunikationsakt selbst gefunden, so wird hier durch diese Einschränkung die Annahme der Stimulanz zur Rezeption durch das materiale Medium weitergeführt: Früh stellt die Annahme eines Codes als Inhaltsseite einer Medienbotschaft neben die Medialität der Botschaft als objektiven Stimulus zum Nutzungs- bzw. Rezeptionsprozess und behauptet den simultanen Ablauf mehrerer Prozesse, die die Wahrnehmung und Verarbeitung einer Medienbotschaft ausmachen (vgl. Früh 1994, 39f.).

In dieser Annahme bleibt ein Moment der Vorstellung einer Substanz des Medialen. Krämer ordnet in diesem Sinne dem Medium unabhängig von seiner medialen Funktion, zu kommunizieren und zu referieren, einen „Überschuss’ an Sinn“ bzw. „Mehrwert’ an Bedeutung“ zu, „der von den Zeichennutzern keineswegs intendiert und ihrer Kontrolle auch gar nicht unterworfen ist“ (Krämer 2003a, 78f.; vgl. auch Krämer 2003b, 13f.). Während sich die Kommunikation mit Medien in den interaktiven Referenzbildungen gemeinsamer Weltbezüge zeigt, bleibt die Medialität des Mediums ein Differenzprojekt, das nur noch als Spur erkennbar ist.

Früh zufolge sind die affektive und die reflexive Wirkweise von Medien miteinander verzahnte aber dennoch auf unterschiedlichen Ebenen verlaufende Prozesse. Trennt man allerdings diese Ebenen, dann wird es schwer die Qualität der Wirkung durch Nutzungs- und Rezeptionsverhalten der Rezipienten zu erörtern. Denn wenn es gilt, dass „Wirkung [...] nur diejenigen Medienmerkmale, die die Rezipienten auswählen“ (Suckfüll 2004, 68), erzielen, gerät die Zusatzprämisse einer geradezu ontologisch verbürgten Medialität eines Mediums, deren funktionaler Charakter sich über wechselseitige Wirkprozesse bei der Rezeption definiert, zu einem Paradox im Zusammenhang der rezeptionsseitig stark gemachten Dimension von Wirkung.

Dieses Paradox hat unmittelbare Konsequenzen auf die Rezeption im Rahmen von Medienwirkungsprozessen: Der Sinnüberschuss, der durch das Medium entsteht und nicht aufgrund stabiler persönlicher Erfahrungen, Lebenswelt und Dispositionen integriert werden kann, führt zu individuell bedeutsamen Reibungen. Je problematischer die individuellen, persönlichen und situativen Voraussetzungen zu einer Rezeption, desto dring-

licher lassen sich Verarbeitungsschwierigkeiten bei der Rezeption vermuten, denen sich ein Rezipient nicht entziehen kann, weil die Reizqualität – etwa im Falle audiovisueller Medien – trotz einer Rezeptionsdissonanz bestehen bleibt. Der Rezipient findet in solch einem Falle allein dadurch zu sich selbst zurück, dass er das nicht beherrschbare Medium meidet („avoidance“), wie es schon Bauer in der Charakterisierung der „transactional relationship“ der Medienkommunikation beschrieb. Ein Unterschied liegt allerdings darin, dass Meidung oder Rezeptionsabbruch aufgrund eines affektiv stimulierten Kontrollverlusts nicht als souveränes Handeln des selbstbewussten Rezipienten beschrieben werden kann, sondern als ein Akt der Bewältigung in einer Situation aufkommenden Kontrollverlusts.

Der Vorteil einer – wenn auch nicht ineinander aufgehenden – Zusammenschau unterschiedlicher Wirkarten im Nebeneinander unterschiedlicher Ansätze liegt in der pragmatischen Kalkulation unterschiedlicher Bewusstseinssebenen, die an einem Rezeptionsprozess beteiligt sind. So bestimmen Schönbach/Früh: „Transaktionen im Sinne unseres Modells finden [...] viel öfter habituell, unbewusst und im affektiven Bereich statt“ (Schönbach/Früh 1991, 41). Sie setzen also nicht zwangsläufig oder vorrangig Prozesse des reflexiven Bewusstseins für eine Medienrezeption voraus.

5.2.3.1 Vertikale Transaktionen

In den vertikalen Transaktionen (Intra-Transaktionen) findet eine Fokussierung der individuellen Rezeption statt, die als innerpsychischer Vorgang beschreibbar wird. So wird etwa Wissen in einem Verarbeitungsprozess aktiviert und steht in der Rezeption in einem Wechselwirkungsverhältnis mit der Verarbeitungsebene, die primär stimuliert worden ist. Eine Emotion kann beispielsweise kognitiv bewertet werden. Dadurch entsteht eine Wechselwirkung zwischen der durch Stimulanz gewirkten Emotion und Wissen, in der beides sich verändert, sowohl der Erregungszustand durch neue Bewertung der Emotion als auch der aktivierte Wissensbestand (vgl. Früh 2001, 24).

Insofern ist diese Transaktion wechselseitig, umfasst aber sekundär auch alle anderen angrenzenden rezeptionsbezogenen Verarbeitungsbereiche, die in ihren Veränderungen ebenfalls in Wechselwirkungsverhältnissen stehen. Die rezeptionsseitigen Transaktionen hängen von einer Aktivierung des Rezipienten und seines Wissens ab. Beim Vorgang der

Rezeption spielen dann Können und Wollen des Rezipienten gleichermaßen eine Rolle. Das Können umfasst die Fähigkeiten der kognitiven Verarbeitungsprozesse, die im Wollen sehr stark mit schwierig einzuschätzenden Motivationsverläufen einhergehen können. Fröh führt hierfür die Beobachtungen von Diskontinuitäten in Verstehensprozessen, von plötzlichem Motivationsschwinden, das bei abrupten Lektüreabbrüchen oder auch in negativen Wirkbeispielen des Infotainments zu beobachten ist, an (vgl. Fröh 2001, 30). Die Beobachtungen zeigen, dass beispielsweise Bewertungen der Quellenkontexte und Kontextablösung oder Kontexttransfers – z.B. durch Vergessen des Quellenkontexts – erheblichen Einfluss auf Bedeutungszuweisung und damit verbunden die Ökonomie der Rezeptionsenergien haben, die in die Wirkungsbeschreibung als „Aktivation“ eingehen können.

„Aktivation“ ist dabei als eine Kategorie zu verstehen, die sowohl physische und physiologische Aktiviertheit (Trägheit, Wachheit, Erregung), Aspekte von Aufmerksamkeit und Motivation, zeitliche Kontinuität oder Kurzfristigkeiten einschließt, als auch kognitive Potentiale, die aktiviert und in Veränderungsprozesse einbezogen werden können (vgl. Suckfüll 2004, 64f.).⁶¹ Dabei ist die subjektive Balance des Wissenszuwachses, die im Verarbeitungsprozess von Informationen Motivation hervorbringt und stabilisiert auch mit dem kognitiven Aspekt des Wissenszuwachses unmittelbar verbunden (vgl. Fröh/Schönbach 1982, 78ff; vgl. Fröh 2001, 30; vgl. Fröh 1983; vgl. Fröh 1980). Aktivierung und kognitive Veränderung bedingen sich gegenseitig und wirken aufeinander zurück, so dass sich eine Oszillationsbewegung beschreiben lässt (Fröh 1991, 30; vgl. Suckfüll 2004, 65). Fasst man Aktivierung als Bestandteil des Rezeptionsmodells der Bedeutungszuweisungen, dann lässt sich dieser Prozess zirkulär als hermeneutischer Prozess beschreiben.

Es stellt sich hier die Frage nach dem Stimulus des Prozesses. Der Stimulus hat nach Fröh keine fixe Identität (Fröh 1994, 69), sondern bestimmt sich erst im Wechselwirkungsprozess der Rezeption. Das heißt, Rezeption bestimmt sich grundsätzlich über den Einzelfall des Rezipierenden und seine Lebensdynamik. In der Erfassung solcher Prozesse legt sich die Wirkungsbeschreibung dann gleichsam dokumentarisch an die Beschreibung biographischer Verläufe an. Von dort aus erläutern sich die Wechselbeziehungen von Medien, Medieninhalten und Transaktionen im Zusammenhang von Le-

⁶¹ Der Begriff „Aktivation“ ähnelt vom Umfang her auffallend dem oben diskutierten Begriff „Involvement“. Im Zusammenhang der kommunikationstheoretischen Modellbildung des dynamisch-transaktionalen Ansatzes beschreibt er rezeptive Vorgänge allerdings aus einer anderen Perspektive.

bensphasen. Terminologisch lehnt sich der dynamisch-transaktionale Ansatz an soziologische Analyseverfahren der Kategorie der biographischen „Verlaufskurve“ bei Schütze an. Früh betont immer wieder, dass die „Verlaufsgestalten“ von Wirkungsprozessen, ihre eigene Informationsqualität hätten, deren prinzipielle Unbegrenztheit zur Sichtbarmachung ihrer Konturen kontextuell begrenzt werden muss (vgl. u.a. Früh 2001, 30; Früh 1994, 69). Es gibt also keine Qualität eines Stimulus außerhalb eines Wechselprozesses, der stimuliert worden ist. Was in so einem Prozess wirklich stimulierend wirkt, bleibt offen und kann dem Prozess der internen Transaktion extern sein⁶² oder sich sogar erst während der Transaktion einstellen (vgl. Jäckel 2001, 50).

Diskutiert man die Wirkungsebene der vertikalen bzw. der Intra-Transaktionalität im Rahmen einer didaktischen Suchbewegung, dann wird zweierlei deutlich: Einerseits gehen Vorstellungen einer zielgerichteten Kalkulation von Effekten in einem durch molare Einflüsse bestimmten Rezeptionsprozess nicht oder nur unzureichend auf. Andererseits gilt es, eben jene molaren Kontexte auch im Sinne einer pragmatischen Feldabgrenzung, die dennoch notwendig permeabel und flexibel bleibt, zu beschreiben. Dadurch wird zwar nicht die „'black box' des menschlichen Bewusstseins“ geöffnet, aber der „Unschärfe“ komplexer Weltbezüge der Rezeption kann durch Sinnerschließung eine gewisse Kontur verliehen werden (vgl. Früh 2001, 17ff., vgl. auch Wunsch 2002, 153; Gehrau 2002).

5.2.3.2 Horizontale Transaktionen

Die horizontale Transaktion (Inter-Transaktionen) zeichnet den Prozess der Übertragung einer Medienbotschaft zu einem Nutzer bzw. Rezipienten nach. Ausgangspunkt der Überlegung ist, dass der Begriff der Aktivierung auf dieser Ebene gleichermaßen für den Rezipienten wie für den Kommunikator der Botschaft gilt, oder anders gesprochen, für den Sender wie für den Empfänger. Wenn – wie schon ausgeführt – die Intra-Transaktion auf Seiten des aktiven Empfängers einen individuellen Nutzer im Zusammenhang seiner Lebensumstände und Lebenskontexte bestimmt, dann gilt dies gleichermaßen für den Produzenten. Der Kommunikator muss in einem Wechselwirkungsprozess mit seinem Wissen und Vermögen und aus seiner Situation heraus Deutungen schaffen, die er enkodiert und in den Inter-Transaktionsprozess einbringt. Es wird deut-

⁶² Denkbar ist hier beispielsweise, dass eine schulische Unterrichtsaufgabe zur Stimulans eines Rezeptionsprozesses verhilft, sie aber der Transaktion selbst äußerlich bleibt.

lich, dass die Wechselbeziehung über die Medienbotschaft in einer indirekten Kommunikationspartnerschaft verläuft. Der Kommunikator hat ein Wissen über den oder die Rezipienten und enkodiert eine Botschaft aufgrund dieses Wissens bzw. einer darauf fußenden Vorstellung vom Rezipienten. Der Rezipient entwickelt ebenso Vorstellungen vom Kommunikator (vgl. Schönbach/Früh 1991, 42; vgl. Jäckel 2005, 76).

Das zwischen dem Kommunikator und Rezipienten stehende materiale Medium ist gleichsam objektiver rezipientenunabhängiger Stimulus, der seine Wirkung aber erst im Rezeptionsprozess entfaltet. Die Unabhängigkeit des Mediums gegenüber dem Kommunikator und Rezipienten bleibt erhalten, weil die Kommunikation indirekt bleibt. Sie basiert auf Para-Feedback-Prozessen, die im und am Vermittlungsprozess verlaufen, ohne dass eine Face-to-Face-Beziehung zwischen Kommunikator und Nutzer bzw. Rezipienten angenommen werden müsste (vgl. Jäckel 2005, 76). Insofern ist die Einschränkung Frühs zu verstehen, es handle sich nicht um eine Interaktion in einem sozialen, dialogischen Sinne. Die Interaktion ist vielmehr eben Intraaktion, in der Wissensstrukturen, Haltungen usw. sich verändern. Rezeption verläuft dabei in der Bildung von Rezeptionshypothesen, die auf der Basis von Vorwissen gebildet werden und in der Arbeit an und mit den medialen Informationen geprüft und verändert werden. Je nachdem, wie gravierend eine solche Veränderung von Wissen dann ist, findet ein Umbau und eine Neubewertung und Neustrukturierung des akkumulierten Wissens, das bisher Gültigkeit hatte, statt (vgl. Früh 1994, 71).

Hier zeigt sich, dass die Hypothesenorientierung der Rezeption einem starken Rest der ursprünglichen Wirkungsforschung geschuldet ist. Denn sie eröffnet trotz Ablehnung einer Unterordnung von (störenden) Variablen in einem linear zu beschreibenden Einwirkungsprozess eine Vorstellung von Messbarkeit, die nicht vollständig zur Idee der „Multikausalität“ im Rahmen vielfältiger molarer bzw. ökologischer Rahmenbedingungen (vgl. Früh 2001, 20) zu passen scheint, denn „im Verlauf des Rezeptionsprozesses ergibt sich ein sukzessives, dynamisches Wechselspiel zwischen Rezeptionshypothese und Einzelinformation“ (Suckfüll 2004, 66). Andererseits kann man, wenn man die ökologischen Zusammenhänge von Rezeption gewichtet, eine entscheidende Ausdehnung der traditionellen Wirkungskonzepte sehen, wenn ein der inneren Psyche externer Stimulus die Bildung von Rezeptionshypothesen beeinflusst.

5.2.3.3 Verarbeitungsmodi

Die Differenzierung in horizontale und vertikale Transaktion ermöglicht, bisher wenig beachtete Rezeptionsmodalitäten wie etwa umweltbezogene meso- und makrosystemische Bedingungen im Zusammenhang einer konkreten Rezeption als hermeneutische Rahmenbedingungen zu integrieren.

Wenn man Rezeption als einen offenen, dynamischen Prozess auffasst, der qualitativ und quantitativ unterschiedlich modalisiert verläuft, dann muss man von einem Zusammenspiel unterschiedlicher Modalitäten ausgehen: Es können dominante Modalitäten auftreten, Dominanzen wechseln oder sich neu herausbilden. Dabei ist es unwahrscheinlich, dass ein Rezeptionsakt über eine längere Dauer mit nur einer Modalität verbunden ist. Wahrscheinlicher ist, dass zwischen unterschiedlichen dominanten Modalitäten gewechselt wird (vgl. Suckfüll 2004, 113). Es ist beispielsweise eher unwahrscheinlich, dass ein Spielfilm, der im Schulunterricht angeschaut wird, durchgehend so rezipiert wird wie im Kino. Neben den soziotopen Unterschieden, die eine Rezeption maßgeblich beeinflussen, und den Vorentscheidungen über die Art der Rezeption in einem bestimmten Kontext spielt hier auch die Erfahrung der Rezipienten eine Rolle, dass ein Film in der Schule in der Regel zweckrational gebunden in einem didaktischen Arrangement eingesetzt wird und nicht allein zur Unterhaltung. Deshalb wird ein Rezipient im Schulunterricht zumindest phasenweise nach Aspekten suchen, die dem didaktischen Arrangement entsprechen könnten.

Oder wenn Inhalte, die bei der Lektüre eines Buches aufgespürt werden, persönlichen Einstellungen widerspricht, kann sich die Lektüre verändern, dadurch, dass vielleicht ganz abgebrochen wird oder dass eine kritische Aufmerksamkeit bei der Lektüre entsteht, die zuvor nicht beabsichtigt worden war usw.

5.2.4 Unterhaltung

Als bedeutendes Anwendungsfeld des dynamisch-transaktionalen Ansatzes wurde von Fröh die Theorie der Unterhaltung ausgearbeitet.

Wie häufig in der Medienwirkungsforschung ist auch dieser Ansatz primär auf das Fernsehen bezogen.

Früh fasst Unterhaltung als „kognitiv-affektives Erleben“⁶³ des Menschen, das von ihm positiv evaluiert wird und von anderen positiven Empfindungen abgegrenzt werden kann (vgl. Früh, 2002, 227; Früh 2003b, 28). Diese Konzeption von Unterhaltung geht davon aus, dass in einem allgemeinen Verständnis Unterhaltung zu einem Wert heutiger Zeit emanzipiert wurde, der über Nützlichkeitserwägungen hinaus einladender Rahmen für Interessenausbildung und hinreichende Attraktion in einem „kann“-modalen Plausibilitätsangebot geworden ist. Früh erkennt darin die gesellschaftlichen Erwartungen an Unterhaltung, die Beimessung positiver Effekte und eine bisweilen euphorische Hoffnung, durch Einbezug unterhaltsamer Elemente in alle möglichen Lebensbereiche Lebensprozesse zu bewältigen und zu erleichtern. Er stellt aber auch fest, dass solche Erwartungen sehr unsicher sind (vgl. Früh 2003a, 10).

Um die Erlebnisqualität von Unterhaltung zu ermöglichen, stehen zwei Prämissen voran, die „beinahe trivial klingen“, aber dennoch mit Blick auf einen didaktisch-pädagogischen Kontext von entscheidender Reichweite sind:

Prämisse 1: Unterhaltung ist ein tendenziell positives Erleben

Prämisse 2: Unterhaltung ist selbstbestimmt (kann also nicht gefordert oder erzwungen werden). (Früh 2003b, 29)

Das heißt, die Übertragung von Unterhaltung in nicht vom Rezipienten selbstbestimmte Kontexte, wie im oben angeführten Beispiel eines Spielfilms im Schulunterricht, trifft im Zusammenhang dieser Definitionsvoraussetzungen auf einen unaufhebbaren Widerspruch, wenn es der Rezipient nicht trotzdem schafft, sich selbstbestimmt Unterhaltung herzustellen. Dies gilt weiterhin nicht nur für alle Kontexte und Rahmenbedingungen, in denen Unterhaltung als positiver Effekt eingeplant wird, sondern für alle Unterhaltungsangebote, die produziert werden und einen Effekt von Unterhaltung antizipieren. Insofern gehört Unterhaltung in den oszillierenden Bereich jener dynamischen Transaktionsformen, die nicht nur Veränderungen herbeiführen, sondern sich selbst dabei verändern (vgl. Schönbach/Früh 1984, 315). Sie ist nicht nur in den medialen Angeboten, sondern auch entschieden rezeptionsseitig angelegt.

Im Zusammenhang des dynamisch-transaktionalen Ansatzes findet unterhaltsame Fernsehrezeption auf zwei Ebene statt: einerseits einer Ebene der direkten erlebenden Konfrontation mit Medium und Medienbotschaft während der Rezeption, andererseits einer

⁶³ „Affektivität“ wird in Frühs Terminologie weit gefasst und meint alle Zustände von Emotionalität.

Ebene eines horizontalen bzw. Intratransaktionsprozesses, der „bottom up“- und „top down“-gesteuert Rezeption als mehrschichtige Verarbeitung ermöglicht, die über das direkte Erleben hinausweist.

Unterhaltung entsteht auf der Basis von kognitiven sekundären Evaluationen des Rezeptionsprozesses auf einer Makroebene, bei der auf primäre (reaktive) Evaluationsprozesse zurückgegriffen wird und diese mit Erfahrungen, psychischen Dispositionen, Wissen usw. in Verbindung gesetzt werden.⁶⁴

Unterhaltung ist ein positives kognitiv-emotionales Erleben auf der Metaebene, das einen spezifischen Bedeutungsgehalt aus dynamischen Informations- und Emotionsverarbeitungsprozessen bezieht, die sich auf der Grundlage eines individuellen Energiebudgetmanagements auf der Mikroebene vollziehen. Durch ständige Kontrollprozesse werden zudem die unterhaltungsbezogene Zweckdienlichkeit sowie Kompatibilität relevanter Personen-, Medien- und Situationsfaktoren überprüft und dabei sichergestellt, dass die Kriterien der Unverbindlichkeit und Kontrollierbarkeit gegeben sind. (Früh 2002, 227)

Dazu gehört auch, dass individuell-personale Dispositionen und kontextuelle Rahmenbedingungen für eine unterhaltende Rezeption gegeben sind, die auf die Art der Rezeption Einfluss haben. Weiterhin, dass der Rezipient nicht nur über die materiellen und räumlich-zeitlichen Ressourcen verfügt, sondern in Relationen zu Umgebung, medialem Angebot und eigenen Merkmalen und Dispositionen Rezeption entstehen lassen kann, in der er souveräner Agent seiner selbst bleibt (vgl. Früh 2002, 240).

Der Begriff der Unterhaltung impliziert aber auch sein Gegenteil. Die Voraussetzung des positiven kognitiv-emotionalen Erlebens kann auch im umgekehrten Falle negativen Erlebens zu Empfindungen (Angst, Stress usw.) führen, die dann Bewältigungsbedarf hervorrufen. In der Gegenteilsannahme guter Unterhaltung geht Medienwirkung dann entweder mit einem Souveränitätsverlust des Rezipienten einher oder aber der Rezipient verfügt gar nicht über die Möglichkeiten, hinreichende psychische Stabilität zu entwickeln.

5.2.4.1 Motivation

Der Aspekt Motivation betrifft beim Fernsehen zunächst die Selektion. Der Rezipient kann aus einer Stimmungslage heraus ein Programm wählen, angeregt durch paratex-

⁶⁴ So kann auf der primären Ebene bei einer Filmrezeption durch bestimmte Mittel ein körperliches Gefühl von Schrecken erzeugt werden, der im Zusammenhang der sekundären Bewertung aber als positiv-unterhaltsam gewertet wird.

tuelle Vermittlungsinstanzen wie Vorankündigungen, Trailor, Programmzeitschriften usw. (vgl. dazu Stanitzek 2004, 14).

Entscheidend bleibt aber Früh zufolge die Haltung des (potentiellen) Rezipienten, der sich weniger nach zur Verfügung stehenden Informationen als vielmehr nach einem eigenen hypothetischen Entwurf richtet. Dieser Entwurf entsteht maßgeblich aufgrund von Vorwissen, Inferenzen, und Attributionen in Stereotypen, Schemata und Images (vgl. Früh 2003b, 39) und integriert dabei Informationen aus Paratexten. Es wird dabei ein Erregungsniveau hergestellt, das einem Unterhaltungsempfinden zuträglich sein kann, so dass Unterhaltung als Rezeptionsform entstehen kann.

Das heißt, Unterhaltung entsteht durch eine Art Rezeptionsplan, der die Rezeption rahmt und auf der vertikalen Ebene der wechselwirkenden Transaktionen mit dem Ziel der Unterhaltung bestimmt und motiviert (vgl. dazu Wersig 2001, 186). Die prinzipielle Dynamik und Wechselwirkung bleibt aber nicht bei einem statischen Begriff von Motivation und entsprechender Langzeitordnung stehen, sondern kann zum Beispiel hinsichtlich der Ziele umgewidmet werden. Unterhaltung kann etwa durch ein attraktives Ziel des Wissenserwerbs ersetzt oder durch es unterbrochen werden oder es können auch mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt werden, denen aber nicht durchgehend mit gleicher Intensität nachgekommen werden kann.

Der Motivationsbegriff wird im Rahmen des Unterhaltungsmodells also in eine Handlungsrelation eingebunden, die aber aufgrund der Offenheit des empirischen Handlungsverlaufs keine Zwangsläufigkeit beansprucht, sondern, den jeweiligen Rezeptionsbedingungen folgend, wechselhaft bleibt. „Motivation“ ist demnach eine beschreibungsdienliche Kategorie, die letztlich auf Involvementen beruht.

Unterhaltung steht in einem anthropologischen Zusammenhang, der für alle Arten von Rezeption prinzipiell gleichermaßen gilt. Er besteht darin, dass Menschen ihre Energien einsetzen, über sie souverän verfügen wollen und sie in einem für angenehmes Empfinden wichtigen Streben nach ausbalancierten Denk-, Erlebens- und Handlungszielen optimal einsetzen möchten. Für die angenehme Empfindung sind dabei Selbstbestimmung, Kontrolle und Abwechslung wichtig. Früh versteht unter Abwechslung nicht ein Merkmal eines medialen Angebots oder eines externen Arrangements, sondern eine kognitive Größe. Diese lässt die internen gedächtnisbasierten Verarbeitungen von Informationen als abwechslungsreiche Empfindung und persönlich sinnträchtig (vgl. dazu A. N. Leon-

tev 1982, 86) bewerten. Sie sind nur teilweise mit externen Stimuli und Rezeptionssituationen verbunden. Wichtiger sind die Motive der Abwechslungssuche, die graduell unterschiedlich in Neugier, Erklärungsbedürfnissen usw. bestehen können (vgl. Früh 2003b, 31; vgl. auch Schwab 2003, 291).

Souveränität meint einerseits die Zuwendungsfreiheit und die Möglichkeit, die Rezeption nach eigener Façon zuzulassen und zu gestalten. Der Medienkontakt könnte beispielsweise im Als-ob-Modus, eine Grenzerfahrung herstellen, die gesucht wird, um kulturelle Standards zu testen und zu hinterfragen, Tabus zeitweilig und konsequenzenlos aufzuheben und Rollen auszuprobieren. Die Souveränität über sich selbst ist dabei im Rahmen des medialen Handelns grenzenlos und reicht sogar bis zu einem zugelassenen Verlust an Selbstkontrolle, der zu einem Lerngewinn über eigene Möglichkeiten und Fähigkeiten führen kann.

Früh spricht hier von „passiver Souveränität“, weil der Rezipient die Freiheit behält, Schwäche zu erfahren, ohne dafür Rechenschaft schuldig zu sein, weil das mediale Handeln insofern vom direkten sozialen Diskurs ausgenommen ist und konsequenzenlos bleibt. Es kann in eine „aktive Souveränität“ übergehen, wenn der Rezipient zu unterscheiden lernt, was er kontrollierend bewältigen kann und was im Rahmen der direkten Partizipation am sozialen Leben handlungsmöglich ist. Die dadurch mögliche Freiheit, die das Unterhaltungsmodell vorsieht, ergibt sich aus der Distanzierung von Prämissen zweckrationaler bürgerlicher Vernunft und stärkt die positiv empfundene individuelle und subjektive Identitätsarbeit durch Identitätskontrolle und –findung (vgl. Früh 2003b, 33; vgl. Göttlich 2001, 134; vgl. Göttlich 1995, 96; vgl. Mikos 2003, 89; vgl. Mikos 2001, 70f.).

Unterhaltung als rationale Herstellung positiven Erlebens unter Einsatz von Medien setzt also einen für den Rezipienten übersichtlichen Handlungsrahmen voraus. Tragendes Element dieses Handlungsrahmens ist die Motivation, angenehme Empfindungen herzustellen.

In der Annahme des Gegenteils von Unterhaltung, also unangenehm empfundener Erregungszustände aufgrund des Verlustes von Rezeptionssouveränität, kann dann wiederum Motivation entstehen, Kontrolle aktiv wiederherzustellen, mediale Anfechtung der Selbstkontrolle durch Selektion oder negative Stimulanz während der Rezeption zu meiden.

Stellt man im Rahmen des auf Unterhaltung bezogenen Wirkungsmodells die Voraussetzung der Souveränität des Rezipienten infrage und nimmt als Voraussetzungen Erfahrungen von Souveränitätsverlust an, dann erläutert das Wirkungsmodell ebenso die Bandbreite (re-)aktiven Verhaltens von Rezipienten, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Zusammenhang von Appraisal und Coping (Kap. 4.2.2) diskutiert wurde.

5.2.4.2 Passung /Stimmigkeit

Früh/Schönbach lehnen eine explizit interaktionistische Auffassung im Rahmen des dynamisch-transaktionalen Ansatzes ab (vgl. Früh/Schönbach 2005, 6). Dennoch ist Interaktion in der Suche des Rezipienten nach innerer Balance inhärent. Die Suche nach innerer Balance ist als Kontinuitätsbildung im Entwurf einer eigenen Biographie eines Rezipienten zu verstehen, der Widersprüche der sozialen Umgebung zu sich selbst nicht dauerhaft ertragen kann, sondern im Sinne einer Ökonomie innerer Ressourcen Ausgleichesuchen muss, um Souveränität überhaupt ausbilden zu können. Gerade hier spielen Medien eine Rolle, da mit ihnen quasisozial kommuniziert werden kann. Ihnen kommt eine Rolle als sozialen Kommunikatoren zu, die nicht primär vom Sender im Sinne linearer Kommunikation abhängig, sondern vom sozialen und kulturellen Phänomen kommunikativer Verständigung und symbolhaften sozialen Umgangsformen geprägt ist, das Krappmann wie folgt formuliert:

„Phantom uniqueness‘ bewegt sich wie ‚phantom normalcy‘ auf einer ‚als-ob‘-Basis, denn das Individuum agiert, als ob es einzigartig wäre, und hält doch die Gemeinsamkeit mit den Interaktionspartnern fest. Es verhält sich so, als ob es Kontinuität wahrte, und zeigt doch, dass es auf Anforderungen eingegangen ist und eingehen wird [...]. (Krappmann 2000, 78)

Das „Als-ob“ ist die Interimsphäre der individuellen Konstitution vor Eingliederung in die Erwartungen der umgebenden Gemeinschaft. Diese Interimsphäre ist geschützt und gemeinhin akzeptiert, weil sie eine soziale Funktion hat. Mediale Interaktion bzw. Transaktion, die diese soziale Funktion erfüllt, ist an die sozialen Kontexte rückgekoppelt. Medienkommunikation, die sich als kommunikatives Handeln nachvollziehen lässt, erhält darin ihren Zweck. Dieser Zweck bleibt trotz der systematischen Trennung von horizontaler und vertikaler dynamischer Transaktion. Die horizontale Transaktion bzw. Intratransaktion, die Früh gerade durch seine Ablehnung des interaktionistischen Verhandlungscharakters herausstellen möchte, liegt dann in einem umfassenderen interaktionistischen Zusammenhang begründet, in dem Mead sie verorten würde:

Wir sahen, dass geistige Prozesse mit dem Sinn der Objekte zu tun haben und dass dieser Sinn mit Hilfe von hochorganisierten Haltungen des Einzelnen geklärt werden kann. Diese Haltungen beziehen sich nicht nur auf Situationen, in denen die einzelnen Elemente gleichzeitig auftreten, sondern auch auf solche mit anderen zeitlichen Verhältnissen, d.h. auf die Anpassung der gegenwärtigen Reaktionen an spätere Reaktionen, die bereits ausgelöst wurden. Eine solche Organisation von Haltungen im Hinblick auf Objekte macht für uns den Sinn der Objekte aus. (Mead 1973, 166)

Als Gefüge der Wahrnehmungen werden alle psychisch verarbeiteten Objekte grundsätzlich als sinnstiftende soziale Relationen bestimmt. Im Rahmen des Modells der dynamischen Transaktion spielt dies zumindest in der Betonung der ökologischen Bezo-genheit aller medialen Kommunikationsprozesse eine Rolle. Diese Kommunikationsprozesse reichen aber bis in die Teilprozesse von Medienrezeption hinein. Sie machen den Lernprozess aus, der wiederum in die Ausbildung einer Relation des Individuums zur sozialen Gemeinschaft einmündet. Die mediale Interimssphäre, die Zurückweisungen des Normensystems der Gemeinschaft und das Risiko, Grenzen in der Rezeption zu überschreiten, eröffnet im Rezeptionsprozess einen simulativen Bewältigungsprozess sozialer Erfahrungen, der aufgrund des „Als-ob“-Modus’ die Kontrolle über den Kontrollverlust behält.

Darin bestimmt sich die Souveränität des Nutzers, als er bei Versagen auf der Ebene des Experiments die Möglichkeit in der Hand behält auf der Ebene des sozialen Realitätskontextes das Risiko zu begreifen und hinter sich zu lassen (vgl. Früh 2003b, 34) und damit sein Involvement zu differenzieren. Gerade hier kommt Unterhaltung als spezifischer psychischer Verarbeitungsform eine entscheidende Regulierungsfunktion zu. Die Selektion von Medienangeboten vorab übernimmt die Zweckdienlichkeitskontrolle (vgl. Früh 2003b, 39), die als ein erster Schritt der Passung im Rahmen der je eigenen Bedürfnisse zu sehen ist. In der Passung über Kontrollen der Stimmigkeit eigener psychophysischer Bedürfnisse und Dispositionen und sozialer Anforderungen, Normen usw., wie auch situativ bedingter Objektivitäten lässt sich dann Rezeption als flexibler Prozess erklären, der vielen Unstimmigkeiten eines Rezeptions- und Nutzungsaktes Rechnung trägt.

Andererseits erweist sich dann auch ein Unterhaltungsprogramm als dysfunktional, wenn keine Passung hergestellt werden kann, die hinsichtlich der molaren, situativen, und psychophysischen Voraussetzungen der Rezipienten stimmig ist.

Der besondere Vorteil des dynamisch-transaktionalen Ansatzes liegt darin, unterschiedliche Teilprozesse der Rezeption als Transaktionen zu gewichten und in eine kontinuierliche Interpretation einzubeziehen. Früh/Schönbach führen dazu ein einfaches einleuchtendes Beispiel an, das die Notwendigkeit qualitative Sprünge der Rezeption zu interpretieren, aufzeigt:

Angenommen, ich will als Forscher lediglich wissen, ob das Publikum im Fernsehen lieber Spielfilme oder aber Nachrichten sieht. Meine Hypothese heißt: Menschen besitzen eine Vorliebe für Spielfilme, die ihr Selektionsverhalten steuert. Völlig frei von jeder komplexeren Form eines solchen Gesetzes und allen Paradigmen dieser Welt, frage ich fünf Personen meiner näheren Umgebung, ob sie Spielfilme oder Nachrichtensendungen lieber sehen. Alle fünf versichern glaubhaft: ‚Spielfilme!‘ Damit hat sich, davon bin ich jedenfalls überzeugt, meine Hypothese bestätigt. Dies erweist sich aber bereits am Abend als Irrtum, als ich nämlich drei der fünf Personen dabei erwische, wie sie die ‚Tagesschau‘ in voller Länge betrachten, obwohl parallel in mehreren Privatkanälen Spielfilme laufen. (Früh/Schönbach 2005, 12)

Diese Entscheidungen betreffen nicht nur die Selektion vorweg, sondern begleiten den Prozess von Rezeption und Nutzung, wobei anhand des Beispiels schon deutlich wird, dass mit Blick auf Rezeption und Nutzung das Zusammenspiel unterschiedlicher Beweggründe und Motivationen die konkrete Rezeptionssituation herstellt und kontrolliert. Dabei handelt es sich um die o.g. sozialen Begleitumstände, die Medienkommunikation immer ausmachen, aber auch Momente individueller Verfasstheit, die sich nicht ohne weiteres über grundsätzliche Präferenzen erklären lassen. Ein wesentlicher Faktor der Mediennutzung und –rezeption ist die Regulierung des Energiebudgets. Je nach Verfasstheit und Situation verfügt danach jeder Mensch über ein Energiebudget, mit dem er haushalten muss. Wenn viel Energie vorhanden ist, ist in der Regel eine entsprechende Aktivierung der Energien für angenehmes Empfinden wahrscheinlich und umgekehrt, wenn wenig Energie vorhanden ist, dann ist eher wahrscheinlich, dass ein sparsamer Umgang als verhältnismäßig angenehm erlebt wird. Wenn viel Energie vorhanden ist und eine hohe Aktivierung erreicht wird, wird es allerdings schwierig, diesen Energieaufwand auf Dauer zu stellen (vgl. Früh 2002, 89ff.; Früh 2003 b, 29ff.; vgl. Gehrau 2003, 63ff.).

Das heißt, ein Rezeptionsprozess verläuft diskontinuierlich und wird zu unterschiedlichen Phasen unterschiedlich empfunden. Er ist subjektdependent, wird aber im Normalfall immer in Hinblick auf die umgebende soziale Gemeinschaft entworfen und kontrolliert (vgl. Früh 2003b, 40ff.; vgl. Schmidt 2003, 327; vgl. Suckfüll 2004, 113).

Es wird deutlich, dass der dynamisch-transaktionale Ansatz in seiner Spezifizierung auf Unterhaltung hin dennoch offen ist für weitere Rezeptionsaspekte und -modalitäten. Suckfülls kritische Bemerkung „[e]twas provokativ könnte die Frage aufgeworfen werden, ob nicht alle genannten Theoriebausteine auch auf die Beschreibung eines Kneipenbesuchs mit Freunden zutreffen“ (Suckfüll 2004, 80) würde, weist auf die prinzipielle Erweiterung des Bezugsfeldes der Theorie hin. Die Feststellung im Rahmen ihre Kritik ist deshalb gerechtfertigt, weil kommunikative Tätigkeiten in kulturellen Kontexten niemals isoliert denkbar sind.

Es ist ebenfalls Brosius zuzustimmen, dass nicht nur Intra-Transaktionen entscheidend sind, sondern Transaktionen „hauptsächlich auf sozial vermittelter, gesellschaftlicher Ebene“ (Brosius 2003, 76) stattfinden. Brosius Kritik, dass zugunsten der Modellierung der Intra-Transaktionen die molare Perspektive unterentwickelt bleibt, fordert dann nicht nur den Einbezug des situativen Kontexts einer Rezeption, sondern die Biographie des rezipierenden Subjekts mit all seinen Erfahrungen und Erfahrungsräumen einzubeziehen. Erst dann lässt sich entscheiden, ob die Übertragung eines Programms im Rahmen individueller und subjektiver Rezeption das Erleben von Unterhaltung oder aber möglicherweise einen Bewältigungsbedarf hervorruft.

5.2.5 Schlussfolgerungen

Die Tradition der Involvementforschung und der dynamisch-transaktionale Ansatz erlauben wirkungstheoretische Annahmen, die über jene des nutzungstheoretischen Paradigmas hinausreichen: Rezeptive Formen nicht- bzw. vorbewusster Rezeption spielen ebenso eine Rolle wie bewusste und zielorientierte Entscheidungen über eine Medienutzung.

Überdies integrieren beide Traditionen bzw. Ansätze Wirkungen, die in einem behavioristischen Sinne kalkulierbar sind, wie auch individuelle und subjektive Wirkungen, die nur über Erfahrungen und Lebenswelt der Rezipienten – wie es Charlton etwa fordert – rekonstruiert werden können (vgl. Charlton 1997, 16, vgl. auch Charlton/Neumann-Braun 1992b).

Wirkungen gehen nicht nur auf Bewusstseinszustände des Rezipienten zurück, sondern auch auf dessen kulturelle und alltägliche Erfahrungen. Beide Traditionen sehen dazu situative sowie gedächtnisbasierte Formen der Rezeption vor.

Liegen den Nutzungstheorien implizite Lerntheorien zugrunde (vgl. Gehrau 2002, 19; Halff 1998, 57ff.), die vom Bild eines souverän handelnden Menschen ausgehen, so erweitern die oben diskutierten Wirkungstheorien das Spektrum der zu berücksichtigenden Rezeptionsfaktoren um solche, die sich dem Bewusstsein und damit der Verfügbarkeit des Rezipienten entziehen. Es werden dabei Bereiche der impliziten Gedächtnisarbeit (Priming und prozedurales Gedächtnis) angesprochen, die eine Wirkung entscheidend mitgestalten können, ohne dass deklarative Gedächtnisbereiche, die in der Bewusstseinssteuerung eines Rezipienten wirken (vgl. dazu Welzer 2002, 25), die Rezeptionsaktivität vollständig vergegenwärtigen würde.

Weiterhin legen sowohl die Involvementtheorien als auch der dynamisch-transaktionale Ansatz in realistischer Weise Voraussetzungen der Rezipienten zugrunde, die aus molarer Kontexten, Lebenswelten und Situationen entstehen, die für eine Rezeption maßgeblich sind. Dieser Aspekt ist entscheidend, denn er weist im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit aus, dass die spezifischen individuellen Voraussetzungen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler nicht nur Variablen im Funktionsgefüge eines Medienwirkungsprozesses sind, sondern ihn grundsätzlich kodieren.

In der Interaktion zwischen Rezipient und Medium bzw. Medientext können je nach Disposition und Voraussetzungen des Rezipienten und den situativen Bedingungen Reibungen mit einem entsprechenden Konfliktpotential entstehen, das nach Bewältigung verlangt.

Rezeption auch in dieser Perspektive zu beleuchten, bedeutet eine Fortführung jener Dialektik, die schon im Zusammenhang von Bildung und Bewältigung diskutiert wurde. Was Fröh in der Unterhaltungstheorie als positive Evaluation eines „kognitiv-affektiven Erlebens“ beschrieben hat, lässt sich auch auf negatives kognitives und affektives Erleben verlängern.

Angedeutet aber nicht ausführlich erörtert ist die von Fröh festgestellte Differenz des Medialen des Mediums und der Inhaltsseite. Zwar hängt das Medium mit dem Inhalt zusammen, dennoch konstatiert Fröh einen Sinnüberschuss, der aus dem Medialen selbst entsteht. Dieser Sinnüberschuss lässt Fragen offen. Denn wenn es eine nicht primär vom Inhalt abhängige psychische Dimension im Rahmen einer Rezeption gibt, die auf einer anderen Ebene als die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer medialen Botschaft liegt, dann bezieht sie sich auf die affektive Seite des Erlebens und/oder auf jene vorbewuss-

ten Strukturen der impliziten Gedächtnisarbeit, die zu Sinnentwürfen führen, die sich den Strukturen des klaren Bewusstseins entziehen bzw. einer Transformation in selbstbewusstes und souveränes Handeln bisweilen sperren.

Im Sinne der Erörterung von Rezeption im Zusammenhang mit Bewältigung stellt sich dann die Frage nach der Wirkqualität der medialen und der Inhaltsseite des Mediums im Kontext einer individuellen und subjektiven Rezeption.

Empirisch kann dies nur anhand kleiner Fallzahlen von Rezipienten erarbeitet werden, indem ihre Rezeption im Zusammenhang ihrer individuellen Voraussetzungen verstanden und aus subjektiver Sicht rekonstruiert wird (vgl. Früh/Schönbach 2005 13f.).

In theoretischer Sicht stellt sich die Frage nach der Wirkqualität des Medialen und des Inhalts. Diese Frage reicht in eine zeichentheoretische Diskussion, die vom dynamisch-transaktionalen Ansatz nicht mehr hinreichend erfasst wird. Um diese zentrale Diskussion im Rahmen dieser Arbeit aufzunehmen und die theoretischen Skizzen dadurch zu ergänzen, soll im Folgenden das PKS-Modell skizziert und diskutiert werden. Das PKS-Modell setzt sich als filmbezogenes Wirkungsmodell mit den Rezeptionsmodalitäten zwischen Medium und Rezipienten auseinander und vermag die Anliegen der psychologisch orientierten Involvementansätze mit den kommunikationstheoretischen Annahmen des dynamisch-transaktionalen Ansatzes über eine kulturtheoretische und kulturpsychologische und vor allem zeichentheoretische Perspektive zu verdichten.

5.3 Medienästhetik und Medienwirkung: zwischen Medium und Rezipienten

5.3.1 Das Integrationskonzept des PKS-Modells

Das PKS-Modell wurde seit Beginn der 90er Jahre von Wuss entwickelt. Kern des Modells ist, neben produktionsästhetischen Prozessen gleichwertig Prozesse der Rezeption filmischer Erzählungen zu analysieren und das Zusammenspiel von Produktion und Rezeption als einen medialen Gesamtprozess zu modellieren.

Das PKS-Modell beschreibt Wechselprozesse zwischen produktionsästhetischen Wirkmitteln und bewusster und unbewusster Rezeption. Es geht Wuss dabei um mehr als die Beschreibungsmöglichkeit unmittelbarer Effekte im simultanen Prozess von medialer Übertragung und Rezeption. Das Beschreibungsmodell soll die Erlebensqualität einer Rezeption über die Medienübertragung hinaus als emotionale, kognitive und zum Teil

biographische und sozialisatorische Erfahrungsverarbeitung erfassen und „die Informationsaneignung des Zuschauers über Momente von Diskontinuität im kulturellen Lernprozess der medialen Kommunikation“ (Wuss 1999, 11) spiegeln und dabei wachsende Perzeptionsdichte und Erfahrung mit der Gestaltung medialer Produkte abgleichen.

Das Modell umfasst also einen Wirkzusammenhang, der Medienproduktion, Übertragung und Rezeption als eine funktionale Einheit auffasst, um Phänomene medialer und psychischer Vertextung – „Texte im Leser“ (Charlton/Sutter 2007, 52) – zu verstehen. Dabei wird eine Fülle medientheoretischer, literaturwissenschaftlicher, kulturpsychologischer und kognitionspsychologischer und strukturgenetischer Theorien integriert, um einen Rahmen für die interdisziplinäre Erforschung von Medienwirkungen unter den jeweiligen empirischen Voraussetzungen zu ermöglichen. In seinem Paradigma „Film“ legt Wuss drei Typen der Strukturbildung zugrunde, die miteinander verknüpft sind und in jeden beschreibbaren systemischen Zusammenhang von Medienprodukt, Medienübertragung und Medienrezeption eingehen:

1. perzeptionsgeleitete Strukturen,
2. konzeptgeleitete Strukturen,
3. stereotypengeleitete Strukturen (vgl. Wuss 1999, 12).

Es handelt sich dabei um filmische Vertextungsstrukturen, die zwar medienspezifisch zu beschreiben sind, dennoch generell für alle medialen Wirk- und Rezeptionssysteme narrativer Medien gelten. Wuss beruft sich unter anderem auf die Tradition der russischen Kulturpsychologie (Vygotsky, Lurija, A. A. Leontev) und der kultursemiotischen Ansätze (Bachtin, Lotman, Ivanov usw.), um das kommunikative Ineinanderspielen von Medium und Rezeption über den Zeichenaustausch von Übertragung und Rezeption zu fassen, denn Zeichen sind nach Ivanov als „Mittel der Regulierung menschlichen Verhaltens“ (Ivanov, zit. in: Wuss 1999, 31) anzusehen.

In diesem Zeichenmodell bildet Filmübertragung und -rezeption einen speziellen Fall von Zeichenhandeln aus, das die anthropologische Grundstruktur des Menschseins anrührt. Wuss sieht in der Denktradition der russischen kulturpsychologischen und kultursemiotischen Tradition den „fundamentalen Zusammenhang zwischen kybernetischen, semiologischen und psychologischen Gedankengängen“ (Wuss 1999, 31) reflektiert, die sich in allen Akten von Rezeption, widerspiegeln müssen. Sie alle basieren auf einer Zeichentätigkeit, in der der Mensch sich durch Sprache die Welt kommunikativ aneignet

und damit seinen interaktiven Zugang zu der zeichenhaften Welt sichert. Diese Dynamik entsteht dadurch, dass ein am Zeichengeschehen teilnehmender Rezipient über Sinnentwürfe die jeweils eigene Existenz in den Bedeutungszusammenhang der kulturellen Umwelt stellt. Kulturelle, sekundäre Zeichenbildungssysteme (vgl. Lotman 1986, 840ff.) kommen der Sinnsuche dabei mit vorläufigen Bedeutungsfestlegungen entgegen, weil sie dem Rezipienten Zeichenmaterial und Inhalte zur Verfügung stellen. Im Sinne einer spielerischen Tätigkeit kann der Rezipient sich auf die Sinnsuche einlassen, da die Medien „eine Oszillation von Bedeutungen zulassen“ (Wuss 1999, 35), an die der Rezipient anknüpfen kann. Wuss deutet damit an, dass Rezeption ein Prozess ist, der prinzipiell nicht abgeschlossen ist, sondern seine Dynamik beibehält, auch wenn eine Medienübertragung abgeschlossen ist.

Das Moment der Bedeutungsoszillation, das die Dynamik von Sinn und Bedeutung möglich macht, spiegelt sich besonders markant in den Deutungsprozessen Heranwachsender, die ihre psychische Stabilität noch aufbauen müssen und zu Fehldeutungen kommen (vgl. Vygotsky 1994, 270).⁶⁵

Ivanov greift das im Irrtum mitlaufende Unbehagen als jenes Moment auf, in dem sich zeigt, dass der Mensch aufgrund seiner Unsicherheit „zu äußeren Zeichen Zuflucht nimmt“ (Ivanov 1986b, 72) und psychische Stabilisierung sucht. Bezogen auf Rezeptionshandlungen kann das dabei entstehende Vertextungsproblem zwischen Medium und Rezipienten immer nur näherungsweise bewältigt werden. Für Wuss bleibt dieses Vertextungsproblem, das auf dieser relativen Diskontinuität im Medienübertragungs- und Rezeptionsverlauf beruht (vgl. Suckfüll 2001, 33), bestehen. Suckfüll sieht in dieser Oszillation bzw. dem Rauschen die objektiven, nervösen Momente von Aufmerksamkeitsbrüchen oder –schüben begründet (vgl. Suckfüll 1997,

⁶⁵ Lotman spricht hier vom „Rauschen“ bzw. „Rauschen im Kanal“ oder „Flimmern“, als Abweichung im Prozess der Kommunikation. Es bewirkt, dass die Intention des Adressanten sich nicht vollständig und identisch in der Rezeption spiegelt, sondern dynamisch bleibt (vgl. Lotman 1974a, 423; vgl. Lotman 1993, 43 u. 111ff.; vgl. auch Charlton/Sutter 2007, 61). Für Lotman ist diese Störung ein Moment, das der medialen Kommunikation als solcher nicht inhärent ist. Krämer deutet dieses „Rauschen“ als Manifestation des Medialen in der Kommunikation (vgl. Krämer 2003a, 83). Was hier als innersystemische Differenz einer medialen Kommunikation beschrieben wird, wird im Blickwinkel einer kritischen Systemtheorie von Luhmann weiter gefasst. Dort, wo die Differenz zwischen Gesellschaft und gesellschaftlichen Systemen sichtbar wird, kommt es zu einer intensiven Störung, „die sich als nicht länger ignorierbares, störendes ‚Rauschen‘ der menschlichen Kommunikation aufzwingt“ (vgl. Luhmann 1990, 12). Luhmann sieht in dieser Störung einen Hinweis einer zu großen wissenschaftlichen Ignoranz gegenüber den (störenden) ökologischen Kontexten der ansonsten der Beschreibung halber abgegrenzten sozialen Phänomene. Sozialwissenschaften, die – ähnlich dem Bildungsgedanken – sich an Idealen orientieren, haben es Luhmann zufolge zu nicht mehr als einer innersystemischen Kritik gebracht, ohne dass der Bewältigungsbedarf, der sich in den systemischen Störungen durch Reibungen in den übergreifenden sozialen Kontexten zeigt, genügend wahrgenommen wird (vgl. Luhmann 1990, 16ff.). Luhmanns erkenntniskritische Position ist aufgrund ihrer transrationalen, kybernetischen Orientierung an Lotmans Position anschließbar.

keitsbrüchen oder –schüben begründet (vgl. Suckfüll 1997, 44f.), die sich bei den Rezipienten dann während einer medialen Übertragung durch Messungen elektrodermalen Aktivität und Herzfrequenz nachweisen ließen. In diesen physischen Reaktionen wird also deutlich, dass keine Passgenauigkeit zwischen Psyche und Medientext besteht, auch wenn Effekte dieser Art in der Medienproduktion zum großen Teil als unmittelbare Reflexe kalkulierbar sind.

Um als Rezipient dagegen semantische Beziehungen herzustellen, ist entweder Wissen oder Intuition notwendig. Intuition verknüpft Erinnerungen an schon erworbene Weltdeutungen mit Ahnungen und Hypothesen über den weiteren inhaltlichen Verlauf einer Medienübertragung.

Wuss greift dazu den Begriff der Abduktion von Charles S. Peirce auf, der dem Menschen einen sensiblen Instinkt des treffenden Erratens von Sachverhalten ohne klare Beweislage zuschreibt. Die theoriefreie Tatsachenhaltigkeit, die an Perzeption gebunden ist, stellt dann gerade bei Diskontinuität der Übertragung an der Schnittstelle zwischen Medium und Rezipienten einen Funktionszusammenhang, der nicht über Eindeutigkeiten festgelegt ist, her. Durch Abduktionen finden aber dennoch Festlegungen statt, die nicht auf Notwendigkeiten beruhen. Bei Peirce heißt es, „Abduktion legt nur nahe, dass etwas sein kann“ (Peirce 1973, 227).

Damit reproduzieren Abduktionen nicht nur Bekanntes, sondern sind innovativ, integrieren Neues und weisen dennoch einen Modus des Schließens auf, der sich über bloße Einfälle und Phantasien erhebt und damit Plausibilität in vorläufiger Gültigkeit beanspruchen kann (vgl. Reichertz 2004, 277).

Im Abduktionsschluss greift Wuss also ein Verbindungsstück auf, das zum einen Heterogenität von Rezeptionen zulässt, ohne beliebig zu sein. Zum anderen findet Wuss in der Abduktion einen hermeneutischen Schlüssel, um Rezeption im Einzelfall zu verstehen. Je undeutlicher, das heißt mit Überschüssen an Sinn- und Bedeutungsbildung verbunden, die Überschneidung des medialen Inhalts mit dem Erfahrungshintergrund ist, desto reicher ist das ästhetische Potential und desto schwieriger wird das Nachvollziehen rezeptiver Handlungen, die im Gegensatz zur Mediengestalt nicht fixiert sind:

Es gibt enge funktionale Zusammenhänge zwischen perzeptiver Invariantenbildung, dem Erwartungsmuster des Rezipienten, den Abduktionen, die er trifft, und dem Aufbau bzw. der Wahrnehmung von Erzählstrukturen über Reihen von Topiks. Leider fehlt es uns sowohl zu den einzelnen Positionen als auch zum gesamten Be-

gründungszusammenhang an exakten Kenntnissen, so dass im Weiteren die Mutmaßungen und Annahmen überwiegen. (Wuss 1999, 135)

Wuss spricht damit das Dilemma seines umfassend gedachten Ansatzes an. Der Versuch, rezeptive Vielfalten in ein Modell einzubinden, kann nur auf Kosten jener Vielfalt geschehen, für deren Integration die Mittel nicht zur Verfügung stehen. Zu Recht kritisiert Suckfüll deshalb, dass bei der Filmrezeption – und das gilt für die Rezeption aller anderen Medien auch – mit starken Unterschieden von Person zu Person zu rechnen sei (vgl. Suckfüll 2001, 38). Das heißt, die in medialen Textstrukturen angelegten Rezeptionspotentiale lassen sich im Hinblick auf die Wirkung in der realen Rezeption nur relativ beschreiben (vgl. dazu auch Charlton/Sutter 2007). Qua Fixierung und Begrenzung tendiert die Interpretation rezeptionssteuernder Momente letztlich immer zu einer Vereinheitlichung in einem Wirkungskalkül, das aber mit Blick auf individuelle Rezeption häufig genug nicht aufrecht erhalten werden kann. Das PKS-Modell selbst ist mit einem Schwerpunkt auf mediale Komposition und mit Blick auf verallgemeinerte Rezeptionserfahrungen, -daten und -hypothesen entwickelt. Damit wird die Medienwirkungsrichtung als horizontaler Transfer medialer Information im Rahmen einer Übertragung nachvollzogen.

Die drei grundlegenden Formen dieser Medien-Rezeptionsvertextung sollen im Folgenden angesprochen und diskutiert werden. In ihnen sieht Wuss Strukturtypen, die untereinander in Wechselwirkung stehen, aber in jeweils unterschiedliche narrative Basisformen der jeweiligen Medienerzählung führen, wobei in der Regel eine der drei Basisformen des Erzählens dominant wird und die narrative Grundstruktur der Medienerzählung ausprägt (vgl. Wuss 1999, 97).

5.3.2 Die Basisformen einer Medienerzählung

5.3.2.1 Konzeptgeleitete Strukturen bilden Kausalreihen

Als Kausalreihung bezeichnet Wuss die Erzählungen, die handlungsübergreifend organisiert sind und damit eine geschlossene Form ausweisen. Solche geschlossenen Formen gehören zu einem übergreifenden kulturell geprägten Erzählwissen und referieren auf Poetologien der Novelle, des aristotelischen Dramas, Sujetbewegungen durch Intrige oder ereigniszentrierte Fabel usw. So ausgeprägte Kausalreihen lassen sich als dominante Erzählform in allen Erzählmedien finden, wie etwa im Film:

Filmgeschichten, die die Basisform der Kausalkette nutzen und als Grundstruktur der Fabel zur Dominanz bringen, halten sich an signifikante Begebenheiten, die nach dem Prinzip von Ursache und Wirkung miteinander verknüpft sind. Konflikte innerhalb der dargestellten Handlungen sorgen dafür, dass sich die darin wesentlichen Beziehungen konzeptualisieren und dem Zuschauer bewusst werden. Er baut zielgerichtete Erwartungen und starke Hypothesen über den Fortgang des Geschehens auf. Aufgrund der evidenten Handlungstendenz des Ganzen, die sich den Denkprozessen des Zuschauers stellt, lässt sich das Geschehen leicht rekapitulieren; eine geschlossene Erzählform und kohärente Sinnbeziehungen können sich realisieren. (Wuss 1999, 102)

Diese Modellgrundlage setzt auf eine weitgehende strukturelle Übereinstimmung sowohl des Medientextes als auch des als Weltwissen bestehenden psychischen Textes des Rezipienten. Da die Verknüpfungsbedingungen in der Kausalstruktur beider Texte vorgegeben sind, korrelieren sie und gehen gleichsam ineinander auf. Die Gleichförmigkeit und Geschlossenheit der Anlage erlaubt, einen Erfahrungsbestand mit dieser Struktur zu aktivieren und gleichzeitig bildet der kulturell geteilte Erfahrungsbestand den Hintergrund der Medienproduktion bzw. der textuellen Komposition. Wuss greift an dieser Stelle Lotmans Sujetbegriff zur Unterscheidung sujethafter und sujetloser Komposition auf. Die sujethaften Texte bieten ein Ereigniszentrum, das die Ursache der weiteren erzählerischen Verkettungen im Gegensatz zu sujetlosen Texten ist. Die mediale Inszenierung, die das innovative Potential einer Erzählung in den Verständigungsrahmen kultureller Erwartung einspannt, erlaubt dabei das Wiedererkennen einer Erzähldynamik, die sich dann in den Erwartungen und den Rezeptionshypothesen der Rezipienten wiederfindet. Elementare Form einer sujethaltigen Erzählung ist ein Ereignis, das zu einer Destabilisierung der Verhältnisse führt und dadurch eine kausale Ereigniskette motiviert, die – bei gutem Ende der Erzählung – bis zur Wiederherstellung der Ordnung reicht (vgl. Lotman 1974b).

Nach Wuss ist entscheidend, dass diese narrative Basisform der Kausalkette „Analogformen“ und „Korrespondenzen“ kognitionspsychologischer Art aufweisen. Diese liegen in der Handlungsdynamik begründet, die eine konflikthaltige Erzählung ausmacht und zu Handlungsangeboten führt, die dem Rezipienten Handlungsalternativen aufzeigen, die er im Aufbau seines Konzepts dann aus der Antizipation des Fortgangs einer Erzählung entwickelt.

Da ein Ereignis in einer sujethaltigen Erzählung aber Widersprüche aufbaut und die Kausalitätserwartung sprengt, müssen die Widersprüche aufgehoben werden. Das leistet der Rezipient intuitiv. Im Rahmen denkbarer Handlungsmöglichkeiten entwirft er abdu-

zierend die Verläufe, die letztlich zu einer Auflösung der Widersprüche führen. Das heißt, die Widersprüche werden psychologisch gesehen unterhalb des Kausalkonzepts angeordnet und im Hinblick auf den kausalen Zusammenhang gelöst. Je stärker der Konflikt, desto stärker das Involvement des Rezipienten, um die Erzählordnung im Rahmen der Erwartungen abzugleichen. Die Handlungsintensität der Erzählung korreliert mit dem Grad der Konzeptualisierung des Geschehens beim Rezipienten:

Diese Momente von Konzeptualisierung und Klärung der Problemsituation bilden dann wohl die eigentliche Basis für das Verständnis der Kausal-Kette innerhalb dramatischer Handlungen und Erzählungen. Die Interessenkonflikte der Figuren und die damit einhergehende Eingrenzung ihrer Zielmotive ermöglichen eine Fokussierung von Handlungsintentionen für den gesamten Geschehensverlauf, und aufgrund des eingengten Erwartungsfeldes entsteht eine Finalität der Handlung, die in der Rückerinnerung als lineare Kausal-Kette darstellbar wird. (Wuss 1999, 110)

Was als geschlossene kausale Anlage im Rahmen der Komposition vorliegt, wird vom Rezipienten erschlossen. Ihm mag genrespezifisches Wissen dazu eignen, sein übergreifendes Erwartungsfeld induktiv zu begründen. Ist dieses Strukturwissen nicht genügend ausgeprägt oder steht es im Reflexionsmodus der Rezeption aktuell nicht zur Verfügung, geht es um die intuitiv zeichnende, geistige Lösung des medial angebahnten Konflikts durch Abduktion. Sie ist vor allem emotional ausgeprägt und mit ursprünglichen Reflexen verbunden. Die Abduktion kann nicht erzwungen werden, „aber man kann [...] Situationen herbeiführen, in denen sich Abduktionen eher ereignen. Und nach Peirce ist die Anwesenheit von echtem Zweifel oder Unsicherheit oder Angst oder großem Handlungsdruck eine günstige ‚Wetterlage‘“ (Reichert 2004, 283) für die Entstehung von Abduktionen.

Die Anlage des Systems aus Medienproduktion, Medienübertragung und Medienrezeption ist also gleichsam spiegelverkehrt angelegt. Die im Kausalkonzept angelegte Erzählführung muss durch die Erschließung des Rezipienten erreicht werden, um eine stabile Vertextung von Medientext und psychischem Text herzustellen. Die stabilisierende Grundlage entlehnt Wuss dem Stufenmodell des Lernens von Piaget, wobei die lineare Kausalität sich allerdings erst ex post aus der Retrospektive auf den Rezeptionsakt ergibt. Wuss modelliert im Fall der Kausalstrukturen als Basisform einen Medienwirkungszusammenhang, der zeitlich begrenzt ist. Er erstreckt sich hauptsächlich auf die Zeitspanne der Medienübertragung selbst und auf eine wohl kurze Inkubationszeit der verstehenden Durchsetzung der kausalen Strukturen durch retrospektive Sinnbildung beim Rezipien-

ten. Dabei muss nicht Monokausalität das zwingend vergleichbare Ergebnis für alle Rezipienten sein, vielmehr ist Raum für die sinnentwerfende und verstehende Verknüpfung durch kausale Felder üblich, die durch einen Überschuss an Verstehensangeboten vom Medienprodukt vorgegeben werden, so dass sich der Rezipient einen Verknüpfungsweg bahnen kann, der als „Erinnern und Nachvollziehen“ (Wuss 1999, 111) dann Linearität herstellt.

Die Basisform der Kausalstruktur bleibt aber problematisch. Sie geht im Modell von einem weitgehenden Verstehen aus, das durch die Kompositionsstruktur der Medienerzählung maßgeblich vorgegeben wird. Sie bespricht keine Fehlleistung des Verstehens im Falle einer deutlichen Abweichung von der medialen Vorlage. Ferner werden Erleben und Verstehen in einen Zusammenhang gesetzt, der jene Kausalstruktur voraussetzt, die zunächst einmal im Einzelfall untersucht werden muss. Das kausale Erklärungsmuster löst sich von der anfänglich festgestellten Schwierigkeit, dass Rezeption als Vertextung interner psychischer Codes mit der medialen Vorlage bei der Übertragung in einem oszillierenden Spannungsverhältnis steht. Das Erklärungsmuster dehnt vielmehr die Erzählstruktur vom Standpunkt der Produktion in die Rezeption hinein und ordnet die Dynamik der Rezeption letztlich unter. Damit entspricht eine so gedachte Rezeption auch nicht mehr dem Prinzip der Abduktion, die sich im Sinne von Peirce blitzartig entwickeln kann und so zu einer „neuen Regel“ führt (vgl. Reichertz 2004, 281).⁶⁶ Die über Invariantenbildungen in der verstehenden Welterschließung angelegte Problemlösungskette wird vielmehr gleichförmig fortschreitend gedacht und von Wuss mit dem kognitionspsychologischen Modell einer Informationsverarbeitungsstrategie „bottom up“ und „top down“ (vgl. Kintsch/van Dijk 1983) verbunden. Diese Verarbeitungsmechanismen werden wiederum durch das Medium vorgegeben: „Im Rahmen des PKS-Modells ist die kognitive Aktivität an jenen Kulminationspunkten dramatischer Handlung meist als Übergang von einer Ebene der Invariantenbildung zu einer anderen darstellbar“ (Wuss 1999, 115). Die rezeptive Verarbeitung der kausalen Kette setzt letztlich ein sehr hohes Maß an problemloser Übereinstimmung zwischen Hypothesen des Rezipienten mit dem Medientext voraus. Überraschungen bei der Rezeption werden dann als genretypische Überraschungen im erweiterten Horizont der Makrostruktur der Erwartungen liegen. Das

⁶⁶ Dass dies auch umgekehrt gedacht werden kann, stellt auch Benjamin in seinem Essay „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ heraus. Benjamin betont, dass das Medium Kinofilm durch seine „Chockwirkung“ der unmittelbaren Rezeption fühlbar aber dem Bewusstsein unterschwellig entgegenkomme (vgl. Benjamin 1977, 41).

setzt aber einen routinierten Rezipienten voraus, der von vornherein in einer Verknüpfungstätigkeit sein Weltwissen mit dem Medientext reibungslos und aktiv in Beziehung setzen kann.

5.3.2.2 Topikalisiertes Erzählen und perzeptive Aneignung

Uneindeutiger als kausalstrukturierte Verbindungen von Medientext und rezeptiver Ver-textung scheinen offene, sujetlose Erzählformen in ihrem Wirken. Hierunter fallen unterschiedliche Formen, die episodisch, additiv, zyklisch sind und mehr oder weniger miteinander verschränkt sein können. Wuss bezeichnet solche Formen als topisch und schreibt ihnen als Kennzeichen intratextuelle Wiederholung zu. Die Wiederkehr als Grundstruktur führt in seinem Verständnis dann zu jener abduktiven Wetterlage, die eine sinnentwerfende und sinnerschließende Rezeption ermöglicht:

Filmfabeln, deren Grundstruktur auf der Topik-Reihe beruht, nutzen bei der Rezeption eine Form von Wahrscheinlichkeitslernen, in dessen Verlauf sich der Rezipient an ähnliche Reizkonfigurationen im Geschehen hält und darin Regelmäßigkeiten auffindet, d.h. Abduktionen vornimmt. Indem die Aufmerksamkeit des Zuschauers die homologen Formbeziehungen, die sich im Handlungsfeld abzeichnen, fokussiert, stellt sich aufgrund dieser zielgerichteten kognitiven Aktivität ein Sinnzusammenhang zwischen Ereignissen her. Das hier benannte Verknüfungsprinzip ist dann nicht mehr auf kausale Beziehungen zwischen den Begebenheiten einer Geschichte angewiesen. (Wuss 1999, 119f.)

Die Textstruktur des Mediums kann nicht mehr durch eine kausal-lineare Verkettung in den Text der Rezeption hineinreichen und damit als Bewegung vom Medium zum Rezipienten gedacht werden. Die Erzählung verlangt deshalb eine erhöhte Rezeptionsaktivität, in der der Rezipient die Verkettung der Ereignisse selbstständig herstellen muss. Insofern ist es nach Wuss für die Gedächtnisarbeit als Rezeption auch nicht primär erheblich, an welcher Stelle der Erzählung der verstehende Zugriff geschieht. Gerade hier gilt wiederum das Prinzip der Abduktion.

Es können abduktiv Schlussfolgen gebildet werden, die allerdings mit individuellen Wertungen verbunden sind, weil der rezeptive Zugriff keiner allgemeinen Regel nachkommt. Stabilität einer rezeptiven Anknüpfung kann dennoch durch die Sujetlosigkeit hergestellt werden. Das Statische der erzählten Welt kann auf „regelmäßig und regelhaft wiederholte Bewegungen, die sich immer wieder gleichen“ (Lotmann 1977, 101), aufbauen und bei der Rezeption helfen.

Für Wuss liegt die Lösung der Schwierigkeit für das ansetzende Bewusstsein des Rezipienten in einer Verbindung mit dem wiederum von Piaget entlehnten Modell der psychischen Entwicklung und Invariantenbildungen als dem aktiven Kognitionsprozess. So erscheint es für ihn als eine Art Entwicklungsaufgabe, dass Kausalbeziehungen, die in sujetlosen Textarrangements nur als Binnenstrukturen vorliegen, erschlossen werden und durch individuelle Sinnkonfiguration so transformiert werden, dass sie als Erzählkette wahrgenommen werden. Suckfüll weist allerdings darauf hin, dass die Wiederholung als entscheidendes Moment zur Erstellung rezeptiver Topikreihen dann durch zunehmende subjektive Auffälligkeit gestützt sein muss (vgl. Suckfüll 2001, 34).

Denkbar wird dies, wenn die Wiederholung nicht allein in ihrer gleichförmigen Struktur, sondern in Bezug auf den Rezipienten als notwendige Bewegung der biographischen Identitätsherstellung betrachtet wird. Dann baut sie nicht primär auf ein Kausalitätsprinzip auf, sondern auf eine Dialektik der Reflexion des mit Wiederholung konfrontierten Gedächtnisses.

Rezeption beruht – so Deleuze – auf der Psychologie der Assoziation, die wirkmächtig Repräsentation herstellt. Repräsentation ist dabei als aktive Synthese des Gedächtnisses in zweierlei Hinsicht zu verstehen: reproduktiv als Gegenwärtigung vergangener Gegenwart und als Selbstreflexion in der aktuellen Gegenwart: „Die passive Synthese der Gewohnheit konstituiert die Zeit als Kontraktion der Augenblicke unter der Bedingung der Gegenwart, die aktive Synthese des Gedächtnisses aber konstituiert sie als Schachtelung der Gegenwarten selbst“ (Deleuze 2007, 112).

Hier entstehen dem Synthetisierenden in der (stimulierten) plötzlichen Kontraktion durch den Einfluss von „Daten“, im ursprünglichen Sinn des Wortes als „Informationen“ und als „Zeitpunkte“, „Wahrnehmungs-Bilder“ bzw. „Erinnerungs-Bilder“, die als Wahrnehmungen zwar immer nur einen Ausschnitt repräsentieren, aber dennoch für das Ganze der Gegenwart stehen (vgl. Zechner 2003, 79). Die dialektische Struktur lässt diese Bilder dann als plötzliche Verdichtung zu, die auch der abduktiven Einsicht entspricht und durch Medien entsprechend stimuliert werden kann.⁶⁷ Deleuze spricht von drei Synthesen der Zeit, die jeweils in Wiederholungsbewegungen verlaufen, in der Synthesetätigkeit aber jene Dynamik ausbilden, die unabhängig vom Bewusstseinsmodus

⁶⁷ Peirce fragt nach der Möglichkeit der bewussten Kontrolle eines Erkenntnisprozesses durch Urteilsbildung und kommt zu dem Ergebnis, dass ein perzeptives Urteil anderer Art ist: ein Perzept ist „ein Bild oder ein Film oder eine andere Darbietung“ und geht dem logischen Urteil immer voran (vgl. Peirce 1973, 149).

der Gedächtnisarbeit sich miteinander in Beziehung setzen. Gegenwart und Vergangenheit sind darin Dimensionen der Zukunft, die Vergangenheit als Bedingung und die Gegenwart als Handelndes:

Durch die drei Synthesen offenbaren sich Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft als Wiederholung, aber in drei sehr verschiedenen Modi. Die Gegenwart ist das Wiederholende, die Vergangenheit ist die Wiederholung selbst, die Zukunft aber ist das Wiederholte [...]. Die königliche Wiederholung ist die Wiederholung der Zukunft, die sich die beiden anderen unterwirft und sie ihrer Autonomie beraubt. (Deleuze 2007, 127)

Diese Zeitstruktur ist für Deleuze letztlich auch das Prinzip des Kinofilms, das durch Montage als der ganzheitlichen Technik des Films die Idee des Bewegungsbilds als „Bild von der Zeit“ freisetzt (vgl. Deleuze 1997a, 49). Dieses Zeitbild bleibt indirekt, hinter der Handlung, die durch die Bewegungsbilder repräsentiert wird, bildet aber die eigentliche Wahrnehmungskonstante aus (vgl. Deleuze 1997b, 62). Die Zeit als Dauer ist dabei auch nicht homogene Zeit bzw. verräumlichte Dauer, sondern „effektive Dauer“, die einer wirklichen Zeit entspricht (vgl. Deleuze 1997a, 50; vgl. auch Aumont 2004, 17). Insofern liegt sie der Zeit des Rezipienten nahe als jenes unwiderrufliche Moment seiner eigenen biographischen Konstitution als Rezipient und stellt deshalb schon unabhängig von seiner Bewusstseinskraft den Zusammenhang her, der dann abduktiv ins Bewusstsein aufsteigen kann.

Folgt man dem Zeitdenken von Deleuze, dann verschiebt sich der Blickwinkel auf das Moment der Abduktion von seiner Schlusskraft auf seine Bedingung, die auch in der psychologischen Ordnung noch vor der Reihung kausaler Kohärenz liegt (vgl. auch Klopfer 2003, 3192).

Es ist das Moment der Zeit, das die hintergründige Basis der Rezeption stellt. Da Assoziation Repräsentation herstellt, ist hier auch der Rezeptionsverbund der subjektiven realen Welt des Rezipienten mit dem Text der Medienerzählung benannt.⁶⁸ Ivanov sieht zwischen den Filmzeichen und den Zeichen der Alltagswelt eine semiotische Übereinstimmung und der zufolge „verstehen wir Film durch die gleichen unausgedrückten und unbewussten Codes, mit deren Hilfe wir die Bedeutung, der uns umgebenden Wirklichkeit begreifen“ (Ivanov 1986a, 730).

⁶⁸ Dennoch ist die Wahrnehmung bei Deleuze nicht flüchtig, sondern kann äußerst stabil sein und weit über die Vergänglichkeit der physischen Präsenz eines Referenten als Erinnerungsbild hinausgehen. Hier lehnt sich Deleuze an Husserls Begriff des Wahrnehmungsnoemas an, das einer psychischen Entität einen urteilsmäßigen Status billigt, der von Erlebensintensität abstrahiert und sie dadurch vom Erleben für ihren Bestand unabhängig macht (vgl. Zechner 2003, 82f.).

Dabei trägt der beiden gemeinsame Hintergrund des übergreifenden gedächtnisnotwendigen Zeitkonstrukts, das jene Ahnung einer Kohärenz zulässt, die in abduktive Schlüsse und auch kausales Verstehen übergehen kann.

Wuss ist Recht zu geben in der Feststellung, dass manche Zuschauergruppen grundsätzlich vor der Schwierigkeit des Verstehens topikalisierter Erzählvorgänge kapitulieren würden (vgl. Wuss 1999, 120). Vom Standpunkt sich entwickelnder psychischer Reifung ist hier aber genau der Prozess beschrieben, der nicht einen Modus problematischer Verstehenssuche anrührt, sondern die Struktur des Verstehens im Aufbau einer Rezeption selbst beschreibt.

Im Vordergrund steht dann nicht der Medientext, sondern der anknüpfende psychische Text des Rezipienten, der bewusst oder vor- bzw. unbewusst Anknüpfungspunkte zur Erschließung der Erzählung im Rahmen seiner lebens- und alltagsweltlichen Verstehensmöglichkeiten und seiner Dispositionen sucht. Insofern ist in einer rezeptionsästhetisch orientierten Perspektive Texttopik gleichzeitig als Wahrnehmung herstellendes und stabilisierendes Moment zu verstehen, das einen funktionalen Bezug auf den psychischen und sozialen Vorgang der Sinnherstellung hat. In der Texttopik zeigt sich die Funktion, Verschmelzungen von Textmengen herzustellen, die sich nicht nur auf die syntaktische und semantische Verknüpfung beziehen, sondern auch den Gesetzen des psychischen Aufbaus des sinnhaften Verstehens eignen muss. Wenn dies der Fall ist, muss Verstehen auch nicht vom Gesamtzusammenhang des Medientextes gedacht werden, sondern kann aus den lokalen Anknüpfungen in den Wahrnehmungs- und Erinnerungsbildern sensu Deleuze bzw. aus abduktiven Impulsen sensu Peirce geschehen.

5.3.2.3 Stereotypengeleitete Strukturen festigen Story-Schemata

Rezeption kann sich in Gewohnheiten ausbilden, die auf Wiedererkennung von Textelementen und Bauformen von Medientexten basieren. Diese organisieren handlungs- und inhaltsübergreifende Textformen, die narrative Sinnangebote herstellen, die dem Rezipienten mit zunehmender Rezeptionsroutine vertraut werden und dabei orientierende und stabilisierende Funktion haben. Insofern haben Medien über ihr textuell organisiertes Medienangebot als Wirkfaktoren Bedeutung. Die Wirkungen beziehen sich dabei auf Effektbereiche wie Schemata, Routinen, Weltbilder, Wissen, Einstellungen, Wahlverhalten, Persönlichkeitsmerkmale usw. (vgl. Noelle-Neumann 1989) und sind damit

als psychische Vertexungen anzusehen, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen ansetzen können und damit einen Medientext auch individuell zugänglich machen können. Auf der Textebene kommen hier kanonisierte Erzählformen, Genres, Stile und Motive in Frage, die Wiedererkennung einstiften können, ebenso wie stereotype Formen, Klischees, seriell Erzählen usw. Auf Filmgeschichten bezogen hält Wuss fest, dass in der Verschachtelung unterschiedlicher Codes „handlungsübergreifende Formprinzipien“ aufgebaut werden, die stereotypengeleitet sind. Diese ermöglichen es, Ereignisverknüpfungen herzustellen, die mehrstellig angelegt sind und dennoch die Komplexität dem Verstehen reduzieren:

Komplexere Gestaltphänomene, die regelrechte Erzählstereotypen bilden, untersetzen dabei das Filmgeschehen und bauen zwischen den Ereignissen Verknüpfungen auf, die auf mehrstellige Relationen zurückgehen. Dahinter stehenden Erzählkonventionen, die sich aufgrund intertextueller Wiederholung narrativer Strukturen herausgebildet haben, erleichtern die Informationsverarbeitung und kanalisieren den Rezeptionsprozess. Der Zuschauer geht mit normierten Erwartungen um und baut hinsichtlich der Geschehensverläufe sehr starke Hypothesen auf. (Wuss 1999, 147f.)

Insofern fällt die psychische Invariantenbildung, von der Wuss ausgeht, mit Invariantenbildungen auf narrativer Ebene zusammen und bildet durch Ausdruck und Semantik übergreifende soziale Kommunikate aus, die im Rahmen von Erzählkonventionen schnell wiederzuerkennen und zu verstehen sind. Gerade Filme als besonders komplexe mediale Gebilde, die aber an ein zeitlich unmittelbares Gelingen von Wahrnehmung und Wiedererkennen gebunden sind, greifen intertextuell auf einen Verfügungsbestand bekannter Filmsituationen, Bild- und Erzählmuster zurück, und ermöglichen dadurch Rezeptionsanschluss. Wichtig ist dabei, dass eine gewisse Menge an Stimuli vorhanden ist, um zur rezeptiven Vertexung anzuregen bzw. einzuwirken. Das heißt, es muss eine komplexe Vernetzung von stereotypen Formen stattfinden, die permanenten Anschluss an Vorerwartungen oder zumindest bekannte Strukturen gewährleisten, deshalb Wiederholungen sind, aber dennoch mehr als Abbildung des schon Bekannten, um nicht Langeweile zu erzeugen.

Die auftretende Reizkonfiguration darf nicht zu oft und zu auffällig wiederholt werden, um nicht spannungsmindernd zu wirken. Es finden sich eher latente Formen in mythischen oder menscheitsgeschichtlichen Konstellationen, für die vom durchschnittlichen Rezipienten Wertungen vorab entwickelt werden, an die die Rezeption anknüpfen kann (Liebesgeschichte, Kriegsgeschichte, Konfliktkonstellationen). Das gilt besonders auch

für Figuren mit ihren Handlungskonzepten und Motiven (z.B. Flucht, Ehebruch) (vgl. dazu Eder 2006, 135; vgl. Lotman 1974b; vgl. Vernet 2006; vgl. Wulff 2006, 50ff.). Dazu gehören zum Beispiel auch Filmschauspieler, die für eine berühmt gewordene Rolle stehen und die deshalb ein Image haben, das vom Rezipienten in den Filmen weiterverfolgt wird, die in der Folge mit dem entsprechenden Schauspieler gedreht werden usw.

Gerade beim Medium Film ist die Stereotypisierung auf mehreren Ebenen fester Bestandteil der Kompositionen. Es gilt, im Film Situationen herzustellen, die trotz des Mangels an Innovation aus dem vorhandenen Material neue Situationen und Konstellationen schaffen, die im Rahmen der zu erwartenden Elemente für das Unerwartete einer dennoch neuen Geschichte bürden. Insofern haben Stereotypen nicht nur Reduktionsfunktion, sondern spiegeln häufig das Repertoire der kulturellen Muster und Möglichkeiten, die neu kombiniert werden können und damit auf intertextueller Wiederholungsebene Unerwartetes aufbauen können. Deshalb gilt, dass

für das Verständnis von all diesen Erzähls stereotypen [wichtig, SL] ist, dass sie wegen ihres Mangels an Originalität ästhetischen Wirkungen keineswegs Abbruch tun müssen, sondern vielmehr durchaus künstlerische Möglichkeiten eröffnen können – was wiederum nicht heißt, dass dies in jedem Fall gelingt. (Wuss 1999, 158)

Fester Bestandteil der filmischen Stereotypenbildung über Erzählstrukturen finden sich vor allem in Serien, die feste Verfahrensmuster, festgelegte Charaktere und zumeist Settings aufweisen, um Wiedererkennungsroutinen zu ermöglichen. Ebenso finden sich Stereotypen in Medienverbünden, die Geschichten medienübergreifend erzählen und dabei auf festgelegte Wiedererkennungseffekte und Vertrautheitseffekte setzen, die vor allem auf Figurenübertragungen basieren, „[w]ie im alltäglichen Leben: Die empirischen Arbeiten zur Wahrnehmung von Medienpersonen suggerieren eine Nähe zum Alltagsleben, die ebenso verführerisch wie artifiziell ist“ (Wulff 2006, 55). Wulff nennt für die Rezeption in und von Stereotypen, die sich in Medienfiguren bündeln, neben unterschiedlichen Persönlichkeitsdimensionen der Rezipienten die soziale Abhängigkeit des Rezipierens in den Umweltlagen und im Zusammenhang der umgebenden sozialen Gemeinschaft als entscheidendes Kriterium, das letztlich auch das Verstehen von Medienfiguren und ihren Situationen trägt: „Verstehen ist Abduktion, die von Äußerem auf Inneres schließt“ (Wulff 2006, 59). Die Erkenntnis, die dabei entsteht, ist nicht nur eine medienbezogene, sondern reicht dann weiter in das Selbstverständnis hinein, das jeder Rezipient zwangsläufig als Deutungsvorlage, als Standpunkt der eigenen Erfahrung,

Intellektualität und Vorgeschichte mitbringt. Insofern lässt sich anknüpfend an Wuss durch stereotype Vervielfältigung der medialen Reproduktion über mediale Grenzen hinweg eine Verlagerung der Stereotypisierung wiederum in die Psyche der Rezipienten als allgemeines Phänomen feststellen. Gerade bei „dezentrierter Filmdynamik“ (Tröhler 2006, 98), in Genreauflösung und –neuformung, z.B. dem Essayfilm als Grenzgang zwischen Dokumentar- und experimentalen Spielfilm, zeigt sich eine Einbindung der Rezipienten, die emotional und intellektuell durch diese Grenzüberschreitungen fester Formen herausgefordert werden.

Tröhler greift das Wort der „Polyphonie“ von Bachtin aus dem literaturwissenschaftlichen Kontext auf, um die Dezentrierung – bei Bachtin die zentrifugale Kraft – der filmischen Erzählung als „soziale und filmische Vernetzung der Figuren in [...] den Erzählprozess“ (Tröhler 2006, 96) herauszustellen, der nicht mehr trennscharf von der Lebenswelt der Rezipienten abzugrenzen ist und entsprechend vielfältig in der Rezeption als soziales Phänomen bewertet werden kann. Die Reizkonfiguration im Rahmen von Schemabildungen und Stereotypisierung auf Seiten der Medien durchzieht dabei gleichermaßen die Populärkultur wie die Stile aus der Masse heraustretender Medienproduktionen. Für die Rezeption bedeutet diese Stereotypisierung zwar ein hohes Maß interindividueller Verständigungsmöglichkeiten über das Programm, allerdings gleichzeitig auch eine Individualisierung, denn die Medientexte werden im Rahmen „kultureller, sozialer, situativer und individuell geprägter Strategien“ (Suckfüll 2001, 34) gewertet, die jeder im Rahmen seiner ökologischen Umfelder erfahrungsabhängig und biographie- und sozialisationsbezogen ausprägt.

5.3.3 Das Vertextungsdilemma im Zwischenraum von Medienproduktion und Rezeption

Das PKS-Modell bedeutet einen Fortschritt in der medientheoretischen Diskussion, insofern es als ein weitgreifendes, integratives Modell zur Erörterung der Erlebnisqualität von Medienübertragungen dienen soll. Dabei werden unterschiedliche psychische Lebensvoraussetzungen mit unterschiedlichen produktionsästhetischen Ebenen einer filmischen Erzählung verbunden. Ziel der Integrationsleistung des Modells ist, dass produktionsästhetische und rezeptionsorientierte Aspekte gleichrangig als Zusammenhänge einer gesamten Interaktion in Beziehung gesetzt werden.

Die psychosemiotische Orientierung des PKS-Modells liegt in der prinzipiellen Verlagerung des Wirkungsorts der Narrativik eines Films in das Erleben und Verstehen der Rezipienten (vgl. Albersmeier 1998, 19). Damit wird eine seit Eisenstein aufgenommene und bis heute nicht abgeglichene filmtheoretische Diskussion aufgegriffen, die nach den formalen Wirkeigenschaften des Mediums Film⁶⁹ in Bezug auf die Publikumsreaktionen fragt.⁷⁰ Allein die umfassend psychologische Richtung dieser Frage deutet darauf hin, dass es nicht alleine um Filmtheorie geht, sondern um Medientheorie, die auf sozialen, psychologischen und kulturellen Bedingungen von Medienrezeption fußt.

Dieser Anspruch ist in der medientheoretischen Diskussion zum Teil kritisiert worden (vgl. Klopfer 2003; vgl. Klopfer 2001; vgl. Suckfüll 2001). Kern der Kritik ist, dass sich das PKS-Modell letztlich doch zu sehr an den semiotischen Qualitäten in Bezug auf die Produktion des medialen Textes und auf ihre Kohärenzstrategien als Voraussetzungen für eine lineare Vertextung in einem kognitionspsychologischen Sinne orientiert. Damit wird der Vorgang der Rezeption zu sehr zugunsten des Modells entproblematisiert. Nicht hinreichend berücksichtigt wird die Brüchigkeit von Rezeption, die vom medial intendierten Rezeptionsplan abweicht.

Für den Argumentationsrahmen der vorliegenden Arbeit ist es bedeutsam, die im Modell angelegten Potentiale der Rezeptionsorientierung weiter auszuschöpfen. Wichtig ist dabei, den Blick in jenen Zwischenraum zu richten, in dem Medium, Medientext und psychischer Rezeptionstext aufeinander treffen, oszillieren und sich in der Rezeption im Sinne Ivanovs und Eisensteins psychosemiotisch neu vertexten (vgl. Ivanov 1986a, 730; vgl. Eisenstein 2006, 17). Diese Akzentuierung ist deshalb interessant, weil sich hinsichtlich der Rezeption medialer Botschaften im Zusammenhang vielfältig motivierter Bewältigungsvoraussetzungen der Rezipienten von vornherein kaum ein linear nachvollziehbares semiotisches Übertragungs geschehen denken lässt. Denn mit Blick auf die Bewusstseinsbildung des Rezipienten gilt:

⁶⁹ Im Begriff der Attraktionsmontage verlagert Eisenstein den Ort der Entstehung einer filmischen Handlung in das Rezipientenbewusstsein (vgl. Eisenstein 2006, 12).

⁷⁰ Im Zusammenhang der für die vorliegende Arbeit relevanten psychosemiotischen Orientierung des PKS-Modells als Filmwirkungsansatz, der bis zu Eisensteins filmtheoretischer Arbeit über Pathos und Montage zurückreicht, soll nicht unerwähnt bleiben, dass es im sowjetischen Diskussionszusammenhang der 20er und 30er Jahre zwischen dem Vygotsky-Kreis, Eisenstein sowie dem Linguisten Marr enge Kontakte gegeben hat, die bis zu Plänen über gemeinsame Forschungen zu psychologischen Problemen von Kunst und Sprache führten (vgl. dazu Friedrich 1993, 66). Darin zeigt sich die Affinität der kulturpsychologischen Forschung und früher Medienwirkungstheorien.

Das Maß seiner ‚Erweckung‘ hängt ab von der Nutzung und Entwicklung seiner Kompetenzen, die von angeborenen ‚psychomotorischen‘ Effekten, von Grundlagen fast universeller Perzeptionsverarbeitung bis zu Aktualisierungsformen des kollektiven Gedächtnisses und zum Gebrauch von Moden gehen. (Klopefer 2003, 3200)

Um die Komplexität rezeptiver Prozesse zu berücksichtigen, sollen die zwei oben schon herausgearbeiteten Fäden der kulturpsychologischen und kultursemiotischen Theorien aufgegriffen und für den Verständigungsrahmen in dieser Arbeit akzentuiert werden.

5.3.3.1 Psychosemiotische Tätigkeiten

5.3.3.1.1 Psychische Entwicklung

Spätestens seit Beginn der 90er Jahre ist in der entwicklungspsychologischen Forschung abweichend von kognitiver Individualpsychologie ein ansteigendes Interesse am Menschen als kulturell interagierendem Wesen festzustellen. Psychische Entwicklung wird danach nicht nur auf den einzelnen Menschen bezogen, der in seinen Körpergrenzen seine Seele von der Außenwelt abgrenzt. Das Interesse richtete sich vielmehr auf psychologische Entwicklungsmomente des Menschen als sozialem und kulturellem Wesen, das in Gesellschaft, Kultur und Geschichte handelt, sich in den interaktionistischen Handlungsprozessen stetig verändert (vgl. Behnken/Zinnecker 1998, 152) und an kulturellen Veränderungsprozessen teilhat (vgl. Allesch 1992, 31; Billmann-Mahecha 1992, 145ff., Billmann-Mahecha 1990, Lang 1992; Slongo 1992; Straub 1992, 43). Dies geschieht durch soziale Interaktion mit Bezugspersonen von Geburt an (vgl. Nelson 1998, 17; vgl. Nelson 1993, 12) oder sogar schon pränatal (vgl. Welzer 2002a, 71).⁷¹

Als Ahnherren dieses kulturpsychologischen Denkens können die Mitglieder des Kreises um Lev Vygotsky genannt werden, die die komplexen Zusammenhänge kognitiven und sozialen Reifens und die komplexe Bedeutung von Lernarrangements (vgl. Vygotsky 2002, 381; vgl. Lurija 1982, 137ff.; vgl. Lurija/Judowitsch 1982, 113ff.) und die Rolle

⁷¹ Dieses Erkenntnisinteresse am Sozialwesen Mensch und seinen kulturellen Interaktionsformen zieht im Zusammenhang des so genannten „cultural turn“ weite Kreise. Vgl. im Bereich der sozialpsychologisch und sozialgeschichtlich orientierten Kulturwissenschaften u.a. Assmann/Friese 1999; Bösel 2003; Brumlik 1998; Bruner 1997, Bruner 1998; Bruner 2002a, Bruner 2002b; Friese 1999; Gergen 1994, Gergen 1996, Gergen 1998; Polkinghorne 1998; Prokop 1999; Quante 2001; Spence 1998; Straub 1999; im Bereich der interkulturell arbeitenden Literaturwissenschaften u.a. Bachmann-Medick 2003, Bachmann-Medick 2004a, Bachmann-Medick 2004b; Reckwitz 2000, im Bereich der Deutschdidaktik u.a. Härle/Rank 2004; Spinner 2005; Wieler 2003, Wieler 2005.

von Medien für das Denken (vgl. Lurija/Judowitsch 1982, 126; vgl. Vygotsky 2002, 411) herausgestellt haben. Für die Zusammenhänge der vorliegenden Arbeit ist dabei besonders die vom Kompetenzdenken abweichende Richtung der kulturpsychologischen Schule interessant. Sie orientierte sich vor allem an jenen Menschen, die nicht in die Muster von Normalitätsannahmen körperlicher, geistiger und sozialer Unversehrtheit passen und sich in einem für die Lernentwicklung problemlosen Zustand befinden, und erwarb so Aufschluss über Lernprozesse dort, wo physische, psychische und soziale Abweichungen Lernprozesse verändern (vgl. Lurija 1993, 93ff.; vgl. Lurija/Judowitsch 1982).⁷² Entscheidend ist immer ein Bewältigungsvorgang, in dem ein Kind bei einem Lernprozess die tätige Kontrolle über das zu Lernende erwirbt (vgl. A.N. Leontev 1973; A.A. Leontev 1984b, 202f.; vgl. Wertsch 1997, 91).

Das zu Lernende erwächst dabei aus einem sozialen Zusammenhang, der Lerngegenstände als soziale und kulturelle Symbole markiert. Vygotsky zufolge gilt, dass „jede psychische Funktion zweimal in der Entwicklung auftritt, zuerst als kollektive, soziale Handlung, also als interpsychische Funktion, und dann zum zweiten Mal als individuelle Handlung, als dem Denken des Kindes inhärentes Phänomen, also als intrapsychische Funktion“ (Vygotsky 1987,⁷³ 629; vgl. Lurija 1993, 56; vgl. Wertsch 1997, 89ff.). Es deutet sich an, dass die Trennung von Individuum und Gemeinschaft bzw. Kultur aus psychologischer Sicht künstlich ist und nicht der realen menschlichen Entwicklung entspricht (vgl. Scribner/Cole 1978, 7).

Für die biographische Dimension des Lernens ist wichtig, dass die soziale Funktion der Psyche zwar interaktionistisch zu denken ist, sich aber nicht in der momentanen Kommunikation erschöpft. Die höhere psychische Funktion, die symbolischen Austausch erst ermöglicht, ist die intrapsychische Gedächtnisbildung, die ihr Korrelat in der interpsychischen Herausbildung eines symbolischen und semiotischen Vorrats im Rahmen von Kultur hat (vgl. Wertsch 1997, 105ff.).

Damit ist die Grundlage einer medialen Verhältnisnahme zur nahen und fernen Umwelt gegeben. Was die menschliche Psyche dabei bestimmt, ist ihre „mediated activi-

⁷² Neben den mnemopathographischen dichten Fallbeschreibungen (vgl. Lachmann 2002, 376), die Lurija als „neurologische Geschichten“ erstellte (vgl. Lurija 1992), ist vor allem auf das Zagorsker Experiment zur Genese der Sprach- und Kulturaneignung bei taub-blinden Kindern hinzuweisen, das vom Vygotsky-Kreis im Rahmen „defektologischer“ Forschung begleitet und ausgewertet wurde (vgl. dazu Friedrich 1993; vgl. Van der Veer/Valsiner 1993, 63).

⁷³ Die unterschiedlichen Schreibweisen russischer Namen werden in den Literaturverweisen übernommen.

ty“ (Vygotsky 1978, 54), die „zur Transformation der ‚niederen‘ psychischen Funktionen in höhere und damit spezifisch menschliche Funktionen“ (Kölbl 2006, 34) führt. Diese vermittlungsbedingte Entwicklungsaufgabe des Menschen wird über den Einbezug von Objekten in die psychische Tätigkeit eingebunden, die umgekehrt, die psychische Tätigkeit auch erst ermöglicht: „In this context, we can use the term higher psychological function, or higher behavior as referring to the combination of tool and sign in psychological activity“ (Vygotsky 1978, 55). Die oben diskutierte Schwierigkeit der Ansätze der Medienwirkungstheorie, die bis hin zu Frühs dynamisch-transaktionalen Ansatz ein Problem hat, Wirkung auch psychologisch zu erläutern, findet hier ein Gegenstück, das auf die psychologischen Verarbeitungsdimensionen als Rezeption im Gebrauch von Medien Hinweise gibt. Wuss macht in seinem PKS-Modell darauf aufmerksam, ohne aber die Konsequenzen vollständig zu ziehen. Die von ihm ausgefahrenen „Antennen“ gilt es deshalb zu verlängern.

Anknüpfend an die Reflexologie Bechterevs und Pawlows wird bei den Vertretern der kulturpsychologischen Schule die Reizqualität des Mediums selbst im Reiz-Reaktionsschema mit individuellen ökologischen und kulturell geprägten psychischen Verarbeitungsmechanismen in Zusammenhang gebracht. Die neurophysiologischen Reaktionen als technische Gehirnaktivität können dabei ein Licht auf physisch-physiologische Zusammenhänge der Involvementausprägung wie auch auf die psychische Qualität rezeptiver Verarbeitungen werfen (vgl. Lurija 1992, 112):

Stoffwechselprozesse, oder der Zustrom von Informationen, die einen Orientierungsreflex auslösen, sind nicht die einzigen Quellen, aus denen sich die menschliche Tätigkeit speist. Ein großer Teil derselben wird nämlich durch Absichten, Pläne, Vorhaben und Programme beherrscht, die sich während des menschlichen Lebens herausbilden, gesellschaftlich bedingt sind und unter Beteiligung des anfänglich äußeren und später inneren Sprechens verwirklicht werden (Lurija 1998, 53).

Es wird deutlich, dass die mediale Wirkqualität sich aus zwei Teilen des Mediums speist, die nur dann verbunden gedacht werden können, wenn in die Funktionseinheit Medium die Rezipienten⁷⁴ einbezogen werden. Das Medium wirkt perzeptiv als Signal und zeichenfunktional im Zusammenhang der höheren psychischen Funktionen. Als Signal

⁷⁴ Es muss spätestens hier erwähnt werden, dass der aus der subjektiv-idealistischen Tradition des 19. Jahrhunderts stammende Begriff der Rezeption besonders von A.N. Leontev kritisiert wird. Nach Leontev habe sich zu Unrecht in dieser Tradition ein Gegensatz zur reflektorischen Konzeption der Empfindung nach Pawlow u.a. entwickelt (vgl. A.N. Leontev 1973, 123). Das dadurch entstehende Problem ist dann, dass die perzeptive Qualität eines Mediums und seine historische und ökologische Entwicklung nicht mitgedacht werden können. Ein rein idealistisch geprägter Entwurf von Rezeption kommt weitgehend ohne die soziale Qualität von Sinneswahrnehmungen aus.

wirkt es unmittelbar und kann sich dem Verstehen durch zunehmende Willkür einerseits und durch Zunahme an semiotischer Komplexität durch psychische Transformation des Signals im Rahmen eines kulturellen Zeichensystems andererseits öffnen.

Das kann aber nur sein, wenn man die wirksamen Signale im Zusammenhang des Verhaltens des Rezipienten als Zeichen in Nus betrachtet, die über sinnliche Qualitäten dem sich bildenden Bewusstsein zugänglich werden und sich dann in der sozialen Kommunikation entfalten:

Man darf das Prinzip der bedingten Signalwirkung zwischen Organismus und Umwelt nicht als etwas von Anfang an Gegebenes betrachten. Um wesentliche und absolut bestimmende Einflüsse durch Einwirkungen ersetzen zu können, die von sich aus unwesentlich sind und nur zeitweilig in Aktion treten, müssen bereits Prozesse existiert haben, die den Organismus zu den ersten, von sich aus lebenswichtigen Eigenschaften der Außenwelt in Beziehung setzen. Es gibt demnach einen Übergang von jener einfachen Lebensform, die auf direkte unbedingte Beziehungen beschränkt war, zu einem Dasein, das auch bedingte und signalisierte Beziehungen umfasst; es gibt folglich auch das Problem der Genese dieser Beziehungen, das sich uns zugleich als das Problem der *Genese der Sensibilität*, der *Genese der Empfindungen* offenbart [kursiv im Original, SL]. (A. N. Leontev 1973, 122)

Empfindungen sind für Leontev dabei „Eigenschaften und Zustände des sensorischen Nervs“, die allerdings durch äußerliche Ursachen hervorgerufen und bestimmt werden. Die Empfindungen sind jene Widerspiegelungen der Sinne, die den Einwirkungen der Außenwelt korrespondieren und hängen mit den Wahrnehmungsurteilen nach Peirce zusammen (vgl. dazu Peirce 1973, 149).

Die Sinnesorgane sind funktional an die Signale gebunden. Sie sind Produkte der Außenwelt, die sich dieser anpassen und damit „in ihrer Struktur und in ihren Eigenschaften diesen Einwirkungen adäquat“ werden (A. N. Leontev 1973, 125). Diese Korrespondenz ist nicht die Privatisierung von Informationen in einem inneren Gefüge von Empfindungen hin zu einem Bewusstsein, sondern dieser Prozess existiert Leontev zufolge nur als Tätigkeit und ist damit sozialer Natur. Die mediale Kommunikation existiert deshalb nur in dieser Tätigkeit und bildet damit eine Einheit von Gegenstand, Subjekt und Prozess aus, die nicht zu trennen ist (vgl. A.A. Leontev 1984b, 203). Im Gegenteil zeige die Theorie Vygotskys auf, dass generell die Psyche des Menschen sich in Tätigkeit herausbilde und dabei die physischen und physiologischen Voraussetzungen mit den sozialen Mitteln – Werkzeuge, Zeichen – verbinde (vgl. A.A. Leontev 1971, 30; vgl. A.A. Leontev 1974, 29). Die Sprache ist auch hier das Leitmedium aller psychologischer und kultureller Bewegung und Entwicklung des Menschen. Ihr Gebrauch wird deshalb von Leontev in Form von „Denk-Sprechakten“ (A.A. Leontev 1971, 16) gefasst, womit angedeutet wird, dass einerseits Sprechen und Denken nicht auseinanderdividiert werden

deutet wird, dass einerseits Sprechen und Denken nicht auseinanderdividiert werden können und andererseits eine gleichsam unendlich scheinende Kette an vorgebildeten Worten und Gedanken jeder sprachlichen und geistigen Bewegung vorhergeht.

Was für die funktionale Bedeutung des Leitmediums „Sprache“ gilt, gilt im Sinne Vygotskys für alle „psychischen Werkzeuge“, die symbolfähig sind. Vygotsky nennt als Beispiele Nummerierungen, Zahlen, Schemata, Karten, Bilder, technische Zeichnungen usw. Sie sind darin medial, dass sie einerseits Signalwirkung haben können, also fähig sind zu stimulieren, und andererseits gleichzeitig als komplexe Zeichen in einem sozialen und kulturellen Kontext stimulusvermittelnd wirken können (vgl. Wertsch 1997, 106ff.). Die Rezeption als psychischer Prozess ist dann immer ein Transformationsprozess auf der Basis interaktiver Verknüpfungen, der zwischen individueller und subjektiver Erfahrung und der kulturellen semiotischen Sphäre der Zeichen⁷⁵ vermittelt. Dadurch können Nelson zufolge Gedächtnisformate in „generell event representations“ (Nelson 1998, 17; vgl. auch Lurija/Vygotsky 1994, 148; Vygotsky 2002, 255; van der Veer/Valsiner 1993, 276f.) entstehen, die künftig die Basis der mentalen Erfahrungsverarbeitung ausmachen.

Es stellt sich also eine nahe liegende Verbindung zwischen zeichentheoretischen Annahmen im weiten Sinne und entwicklungs- und kulturpsychologischen Ansätzen des Lernens heraus, die als belastbarer Rahmen für eine Interpretation von Medienhandeln in den ökologisch nahen und fernerer Umwelten zu verstehen ist. Das Verhältnis des Individuums zur sozialen und kulturellen Umwelt verläuft in seiner psychologischen Struktur dabei nicht ohne Spannung:

Die elementare Dualität als Verhältnis von Kultur und menschlicher Persönlichkeit (Kultur als Ergänzung der intellektuellen Struktur der realen Persönlichkeit; Kultur als ein der Persönlichkeit isomorpher Aufbau, der sich jedoch auf einer anderen Strukturebene befindet) bestimmt zwei grundlegende dynamische Tendenzen im Mechanismus der Kultur. (Lotmann 2004, 92)

Die beiden zugrunde liegenden Tendenzen sind einerseits eine zu mehr Vielfalt und andererseits eine Tendenz zu mehr Einheitlichkeit. Im Begriff der Vielfalt sind die persönlichen und individuellen Lebensformen angesprochen, während die Einheitlichkeit strukturell als die Bedingung der Möglichkeit eines überindividuell isomorphen Ganzen aller

⁷⁵ Diese kulturelle semiotische Sphäre der Zeichen wird von Volosinov mit dem Ausdruck „Wort im Wort“ belegt (vgl. Volosinov 1975, 235). Volosinov greift damit einen Gedanken Lurcks auf, die in einer erzähltheoretischen Charakterisierung des eigentlichen und uneigentlichen Sprechens aufweist, dass ein Sprachgebrauch immer auf eine Kulturgeschichte der Performanz zurückgeht (vgl. Lorck 1921, 54).

Teile als seine Ausprägung zu verstehen ist. Sie liegt auf einer anderen Ebene als ihre Teile, kann damit aber der Unmittelbarkeit eines Widerspruchs in der Regel widerstehen und auf die Teile zurückwirken. Dieses Einheitsmoment bleibt ein komplexes System (vgl. Ivanov 1986b, 73; vgl. Ivanov 1978, 199) und weist sich als ein Zeichensystem zweiter Ordnung aus (vgl. Lotman/Uspenskij 1979, 215; vgl. Lotman/Uspenskij/Ivanov u.a. 1986, 96; vgl. Lotman 2004, 98).

Bezieht man diese Voraussetzungen auf das PKS-Modell von Wuss, so ist anzunehmen, dass die Spannungen zwischen dem medialen Ausdruck und dem rezipierenden Individuum am besten dort ausgehalten werden können, wo ein in kulturellen Zeichensystemen geübter Rezipient in die Rezeption eintritt. Dann ist wahrscheinlich, dass Kohärenz durch Homogenisierung des symbolischen Angebots und der Erwartung eingestiftet wird, in der das „Rauschen“ in der Rezeption gemindert ist. Dann kann ein Film beispielsweise problemlos „erlebt“ werden. Problematischer wird dies jedoch, wenn diese Rezeptionsvoraussetzungen so nicht gegeben sind und die Rezeption als eine Bewältigung komplexer Zeichen verläuft. Um diesen problematischeren Wirkzusammenhang genauer zu fassen, soll deshalb der oben schon angeführte Begriff der „Empfindung“ anstelle des Begriffs des Erlebnisses bei Wuss besprochen werden, weil er die Reizqualität eines medialen Übertragungsprozesses im Kontext einer Rezeption eindringlicher erfasst.

5.3.3.1.2 Empfindungen im Zeichenprozess

Rezeptionsanalysen werden in psychologisch orientierten Medientheorien häufig mit dem Begriff der Selektion begonnen. Die Emanzipation des Rezipienten zum aktiven Nutzer von Medien führte einerseits zur Beschreibung einer Reihe kognitionspsychologischer Vorgänge, die den Menschen als informationsverarbeitendes System fassen, das „bottom-up“ bzw. „data-driven“ Signale als Reize wahrnimmt und verarbeitet oder „top-down“ bzw. „concept-driven“ Informationen aufgrund von Bedürfnissen oder Defizitwahrnehmungen sucht, wählt und verarbeitet (vgl. Winterhoff-Spurk 1996, 178).

In einem solchen Verarbeitungsprozess führen diese zu einer bewussten Auswahl, die zumeist mit einer Gratifikationserwartung verbunden ist (vgl. Winterhoff-Spurk 1999, 39). Die kognitionspsychologische Beschreibung des geforderten, bisweilen überforderten, Rezipienten zum bewussten Nutzer (vgl. Winterhoff-Spurk 1996, 177) findet darin

ihre Fortsetzung in Modellen medienkompetenter Bewältigung der notwendigen Informationsverarbeitung. So stellt Winterhoff-Spurk für den Fernsehzuschauer fest: „Auch der zuschauende Mensch setzt seine kognitiven Kapazitäten selektiv und flexibel ein“ (Winterhoff-Spurk 1996, 189).

Allerdings wird hinsichtlich der Auswahlkriterien nicht nur eine gewisse Beliebigkeit kritisiert, sondern auch eine Vernachlässigung empirischer Untersuchungen, die nicht allgemeine überindividuelle Merkmale einmustert, sondern subjektive Perzeption von Medieninhalten und deren Bewertung in Abhängigkeit von Lebensalter, Werdegang und sozialer Umgebung untersuchen (vgl. Bommert/Dirksmeier/Kleyböcker 2000, 4ff.; vgl. Charlton/Sutter 2007, 30). Jäckel mahnt zur Zurückhaltung mit Kategorienbildungen, die von unsicheren Homogenisierungsannahmen ausgehen, die Lebensstile verallgemeinern und nicht hinreichend konkrete soziale Lagen und persönliche Lebenswelten berücksichtigen (vgl. Jäckel 1996, 164ff.).

Insgesamt wird ein Problem deutlich, feste Sinnmuster als Rahmen rezipierenden Medienhandelns auszumachen, die entweder an die Entschiedenheit individuellen Bewusstseins oder aber an die Entschiedenheit eines sozial bestimmten Musters gebunden sind und zu einer kognitiven Entscheidungsreife führen, die der eigentlichen Rezeption selbst vorgelagert wird. Luhmann kritisiert die verbreitete Annahme, dass eine wertsetzende Auswahl, die auf ein Medienbewusstsein zurückgeführt wird, für einen Rezeptionsverlauf Ausschlag gebend sein könnte: Dies sei zwar nicht auszuschließen, allerdings eindimensional und unzureichend, weil es Sinnkomplexe verkürze, die nicht von der bewussten Erkenntnis eingeholt würden (vgl. Luhmann 1996, 140).

Es ist das Verdienst des Bachtin-Kreises, diesen innerpsychischen Drang zur bewussten Erkenntnis als einen sozialen und gleichzeitig medialen und reflexiven Prozess in besonderer Weise geltend gemacht zu haben (vgl. Schmid 2005, 22f.). Sinnkomplexe vermitteln sich in Empfindungen. In der Empfindung zeigt sich der Gedanke im status nascenti. Er entwickelt sich im „noch unorganisiert[en] Abtasten der Wirklichkeit“ (Medvedev 1976, 20), und wird auf diese Weise dialogisch (vgl. A.N. Leontev 1973, 127). Der Gedanke ist daher sozial verfasst. Die Empfindung stellt den apperzeptiven Hintergrund (vgl. Volosinov 1975, 202), der zu einer erkenntnisreifen Verständigung im Gedanken findet und apperzeptive Einheit im Hinblick auf eine Identitätsfindung des Subjekts herausbildet (vgl. Friese 1998, 32).

In der Empfindung als einer subjektiven und sozialen Größe findet das Ich „nicht durch die apriorischen Kompetenzen der Vernunft“ zu sich, sondern im Rahmen der von den Umwelten zugelassenen Subjektivität (vgl. Friese 1998, 33).⁷⁶ Empfindungen sind insofern als soziale Zustände auch intentionale Zustände, ungeachtet ihres Bewusstseinsgrades (vgl. dazu Tomasello 2003, 109).⁷⁷

Das Oszillieren der Empfindung zwischen Erkenntnis und reaktiver Triebhaftigkeit bedeutet auch bei Bachtin jene umfassende psychische Tätigkeit, durch die der Mensch sein dialogisches Verhältnis zur Welt und damit seine rezeptive Haltung gewinnt.

Bachtin greift dazu Entwicklungen der Erzähltheorie in den zeitgenössischen 20er und 30er Jahren auf, in denen die erzählstrategische Vermittlung von Eigentlichem in der Brechung uneigentlicher Rede in Erzählformen diskutiert wurde.⁷⁸ Sein Ziel ist, die soziale Redesituation, die sich im Erzählmedium in unterschiedlichen Sprachstilen ausdrückt und verdichtet, aufzubrechen, um den kulturellen Kontext jeder darin laut werdenden Stimme in ihren „Sinnpositionen“ im Schmelztiegel vielfältiger Wertbeziehung der Teilnehmer an der medialen kulturellen Kommunikation hörbar werden zu lassen.

Wir unterstreichen, es handelt sich um die Empfindung des Entstehens des bedeutungsrelevanten Wortes: es ist dies nicht die Empfindung bloßer, das Wort als physikalisches Faktum erzeugender Organbewegung, sondern die Empfindung von

⁷⁶ Insofern liegt „Empfindung“ auch nahe an der Tradition der Empfindsamkeit, die hier ein Gegenstück zur aufklärerischen Erkenntnis setzte (vgl. Assmann/Friese 1999, 17). Prokop beschreibt diese Bewegung als „die wichtigste Aufgliederung des ‚Inneren‘ oder des ‚Erlebens‘ in einem ‚Wesenskern‘, der zur Sprache gebracht werden muss und der sich offenbaren will, in einer Instanz des Erkennens (oder Lesens) des Inneren“ (Prokop 1999, 168). Allerdings ist der Begriff bei Bachtin einem analytischen Realismus zugeordnet, der weniger den Wesenskern der Subjektivierung im romantischen Sinne sucht als dessen sozialen und damit formalen und medialen dialogischen Sprachkern.

⁷⁷ Borgards arbeitet heraus, dass Empfindungen in der Neuzeit sich als Ineinanderspiel subjektiver und objektiver Faktoren entwickeln. Jede Empfindung besteht „aus einem körperexternen Anlass als auch aus einer individuellen, körperinternen Verarbeitung“. Damit werden Empfindungen wohl kalkulierbar, „jedoch nicht quantifizierbar“ (vgl. Borgards 2007, 56). Wie Borgards herausstellt, wurde der Begriff der Empfindung gegen den neuzeitlichen Cartesianismus gestellt, um die sinnlich-körperliche Dimension insbesondere von Schmerzerfahrungen zu behaupten. Die sinnliche Bewegung des Menschen ist danach Flucht vor dem Schmerz (Meidung, vgl. Kap. 5.2 u. Kap. 6) und Suche nach Lust (Unterhaltung, vgl. besonders Kap. 5.2.4) (vgl. Borgards 2007, 62). Bezieht man die von Borgards beschriebene Begriffstradition auf die Tradition der Medienwirkungsforschung, so findet sich das reflexologische Stimulus-Response-Modell mit den Theorien aktiver Rezeption in einem Ergänzungsverhältnis. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist wichtig, dass die auf einen zeichentheoretisch fundierten Zusammenhang hinauslaufenden Medienwirkungen sowohl subjektive wie objektive Qualitäten haben, die sich zwar dokumentarisch vergleichen lassen (vgl. Kap. 6.1), aber letztlich individuell beschrieben werden müssen (vgl. Kap. 7).

⁷⁸ Gelzer stellt Bachtins Konzeption der Polyphonie des Erzählens in eine Linie mit der Erzähltheorie der Vosslerschule (vgl. Gelzer 2006). Diese Nähe ergibt sich nicht nur, weil Bachtin sich mit den Schriften der Vosslerschule intensiv auseinandergesetzt hat, sondern auch mit dem Hinweis auf die Sprachphilosophie Valentin Volosinovs als engem Mitarbeiter und Vertrauten Bachtins, der sich intensiv und kritisch mit den erzähltheoretischen Arbeiten der Vosslerschule beschäftigte. Seine und damit auch Bachtins Weiterentwicklung dieser Konzepte zielt dabei auf eine über sprach- und literaturgeschichtliche Entwicklungen literarischer Redeformen hinausgehende Kulturtheorie (vgl. Weber 1975, 39). Auch Vygotsky setzte sich zur Konturierung seiner Sprachpsychologie intensiv mit Vosslers erzähltheoretischen Arbeiten auseinander (vgl. Vygotsky 2002, 403).

Bewegung, Sinn und Wert, d.h. die Empfindung der Bewegung und der Eroberung eines Standpunktes durch den ganzen Menschen, eine Empfindung, in die sowohl der Organismus als auch die sinnerzeugende Aktivität eingeschlossen sind, denn es werden sowohl das Fleisch als auch der Geist des Wortes in ihrer konkreten Einheit geboren. (Bachtin 1979, 145)

Der Mensch als körperlich-seelische Einheit wird damit als jenes Wesen verstanden, das Sinn entwirft und damit immer zeichenhaft medial tätig ist. Er deutet dabei immer die Welt und verhält sich und entwickelt sich in ihr. Gebrauch – auch Nichtgebrauch – und Rezeption von Medien fließen hier als zwei funktionale Aspekte einer medialen Handlung zusammen und markieren den körperlichen, psychischen und sozialen und kulturellen Zusammenhang, der durch den medialen Verkehr entsteht.⁷⁹ Dabei wird der Zusammenschluss aller geistigen und organischen Kräfte und Ressourcen im Prozess der kulturellen Vernetzung durch Sprache deutlich. In der Sprache verdichten sich Empfindungen zu reversiblen Stellungnahmen, die durch narrative Kohärenz (vgl. Spence 1998, 211; vgl. auch vgl. Keupp 1997, 13f.; Taylor 1993, 26) stabilisiert werden können.

In dieser Dynamik des Symbolisierens wird Empfindung der Psychogenese des Sprachdenkens bei Vygotsky ähnlich. Die Entwicklung des Sprachdenkens geht von der Herausbildung eines empfindungsnahen kindlichen Komplexdenkens aus, das sich zum abstrahierenden Begriffsdenken weiterentwickeln kann (vgl. Vygotsky 2002, 197, 232ff.; vgl. Vygotsky 1994a, 271; vgl. van der Veer/Valsiner 1993, 266f.).

Empfindungen können sich ebenso zu begrifflichen Urteilen weiterentwickeln. Sie verdichten zunächst aber im Wahrnehmungsurteil subjektive Voraussetzungen sowie situative und umweltliche Einflüsse und sind damit so konkret wie das Komplexdenken.

„Empfindung“ ist damit ein Begriff für einen umfassenden Zustand menschlicher Wahrnehmung und Reaktion auf die Prozesse der Umwelt. Er umfasst die reflexologische Dimension sowie die höherpsychischen Dimensionen von Wahrnehmung und Reaktionen auf die Umwelt. Empfindungen beziehen sich als Replik auf ein schon vorhandenes

⁷⁹ Bachtin lehnt eine davon abstrahierende bzw. reduktionistische Deutung eines Mediums auf seine gegenständliche Materialität hin als gnoseologische Aussage ab, weil sie den Verkehrswert des Mediums, der sich in der Empfindung ausdrückt, nicht einholt. Eine solche gnoseologische Aussage würde der Möglichkeit einer aktiven Positionierung des Subjekts im Prozess medialer Verkehrstätigkeit zuwiderlaufen (vgl. Bachtin 1979, 145f.). Die Einheit von Gefühl, Wille, Urteil usw., die in den Handlungen mit Medien und durch Medien manifest wird, findet ihren Widerhall in einer Empfindung der sinnhaften Tätigkeit, die den kulturellen Verkehr bestimmt und damit der Rezeptionshaltung, die sich ansatzweise auch im Involvementbegriff spiegelt, am nächsten kommt.

elaboriertes Geflecht sozialer Sinnbeziehungen und Bedeutungen, nämlich auf Sprache (vgl. Bachtin 1979, 172f.).⁸⁰

Insofern ähnelt dieser Ansatz dem Ansatz der soziologischen Interaktionstheorie Meads, ist allerdings umfassender, denn dem Sprachkonzept der gesprochenen Sprache geht Lotman zufolge eine textuelle „Grammatik der Kultur“ voran und lässt die Spielarten aktueller Regeldifferenzierung auf ihrer Basis erst zu (vgl. Lotman 1986, 842). Das Verhalten des Individuums in seiner Umwelt, die Rollenzuweisungen in der Interaktion und die Konstitution des Ichs leiten sich daraus in allen Spielarten sozialer und medialer Kommunikation ab. „Gerade diese immanente Dialogizität des Wortes, die keine außerkompositionellen dialogischen Formen zulässt, die sich nicht in einem selbstständigen Akt vom Entwerfen des Gegenstandes durch das Wort distanziert, verfügt jedoch über eine eminente stilbildende Kraft“ (Bachtin 1979, 172). Dadurch lässt sie einerseits dem sich äußernden Individuum seine Freiheit und andererseits wird so der ästhetische Prozess des Wortes, wie Bachtin ihn insbesondere für das Romanwort freilegt, deutlich.⁸¹

Rezeption bedeutet in diesem kulturellen Dialog „antwortendes Verstehen“. „Das antwortende Verstehen ist ein wesentlicher Faktor, der an der Formung des Wortes beteiligt ist. Zugleich ist es ein aktives Verstehen, das als bereichernder Widerstand oder als bereichernde Unterstützung am Wort erfahren wird“ (Bachtin 1979, 173).

Verstehen ist nicht nur ein intellektueller Akt, sondern beruht auf Empfindungen und kann deshalb als lebensweltlich geprägte Reaktion auf die Ansprache der Erfahrungswelt von Kultur und Alltag in hohem Maße Bewältigungsarbeit sein. Der Prozess der dialogischen Rezeption ist nicht allein als ein kognitiver, sondern als ein interaktiver Evaluationsprozess der Beteiligten zu verstehen (vgl. Uspenskij 1986, 465). Stellungnahmen und Wertungen der Rezipienten bilden das zweite Bewusstsein des Textes als Wahrnehmung des Rezipienten ab (vgl. Bachtin 2006, 125; vgl. Volosinov 1975, 153). Das Bewusstsein

⁸⁰ In diesem Zusammenhang betont Frawley, dass unter Gesichtspunkten psychologisch-wissenschaftlicher Modellierung kein umfassendes Bild des Denkens eines Subjektes entstehen kann; der Ansatz Vygotskys einer Bestimmung menschlicher Subjektivität auf der Basis von Empfindung („subjectivity as the unification of intellect and affect“) würde daher nicht zu einer umfassenden theoretischen Lösung des Problems, Gedanken abzubilden, aber zu einer Interpretationsmethode führen (vgl. Frawley 1997, 31).

⁸¹ Der Roman ist für den Bachtinkreis das privilegierte Stilmuster der kulturellen Kommunikation der Neuzeit, das allerdings einen Entwicklungsgang seit der Antike über zunehmende Psychologisierung und Biographisierung genommen hat (vgl. Bachtin 1987, vgl. Bachtin 1996, vgl. Volosinov/Bachtin 2003a; vgl. dazu auch Charlton/Sutter 2007, 42).

des Rezipienten entsteht als Verstehen im „aktuellen Sinn“ der Rezeption (vgl. Bachtin 1979, 173; vgl. dazu Schmid 2006, 23).

Dabei werden die Kommunikations- und Verstehensreserven der Rezipienten sichtbar (vgl. dazu Volosinov 1975, 145) und ihre thematischen Standpunkte auf unterschiedlichen Bewusstseinssebenen lokalisierbar (vgl. Gasparov 1978, 246).

Es gilt für dieses Medienwirkungsmodell also, dass Gebrauch und Rezeption in ihren vielfältigen Formen zur Medialität des medialen Prozesses dazugehört. Der Gebrauch und die Rezeption sind wesentlicher Bestandteil der Konstituierung des Mediums und der Art seiner Wirkung. Auf die Produktion des Mediums „Film“ bezogen, fasst Klopfer diesen Umstand wie folgt: Insbesondere der russische Regisseur Sergei Eisenstein habe versucht, in seinen Filmpartituren „das intersubjektiv verständlich zu machen, was als Wirkangebot unterhalb der Bewusstseinssebene wirkt“ (Klopfer 2003, 3207). Damit weist Klopfer auf zwei wesentliche Aspekte hin, die im Rahmen einer Medienwirkungstheorie nicht aus den Augen verloren werden dürfen: Einerseits, dass die Bewusstseinssebene des Rezipierens gleichsam nur die Spitze des Eisbergs der Rezeption ausmacht, und andererseits, dass mit Medien zusammenhängende Lernprozesse in der Regel unterhalb eines bewussten Reflexionsniveaus verlaufen.

Das heißt, „[d]as meiste lernen wir unbewusst. Das gilt auch für die (fernseh-)ästhetische Kompetenz“ (Klopfer 1988, 78), wobei das Fernsehen Klopfer als Beispiel für ein Medium im medienästhetischen Lernen allgemein gilt. Klopfer definiert Medienästhetik entsprechend ganzheitlich:

Medienästhetik ist nicht als Summe aller möglichen sonstigen Ästhetiken anzugehen, sondern holistisch: Die Ganzheit von Wahrnehmung und Zeichenverarbeitung ist medial extrem gesteigert und genau diese Prinzipien solcher Steigerung hat die Medienästhetik zu erfassen, in diesem Fall: die Fernsehästhetik (Klopfer 1988, 78).

In diesem holistischen Zusammenhang von Wahrnehmung und Zeichenverarbeitung tritt dann der Rezipient aus der Perspektive seiner Lebenswelt und seiner alltagsweltlichen Umgebung in die empfindungsbasierte Rezeption und damit in semiotisch und psychologisch komplexe Sinngebungs- und Deutprozesse ein.

Man kann die Ansätze des Bachtin-Kreises und des Vygotsky-Kreises, die diese Prozesse aufgreifen, hinsichtlich ihrer medien- und rezeptionstheoretischen Orientierungen als

zwei Seiten einer Medaille verstehen.⁸² Als ein gemeinsamer theoretischer Hintergrund begründen sie Medienwirkung als ein reziprokes sprachliches Verhältnis, in dem die Beteiligten sich individuell und subjektiv im Rahmen der (sprachlichen) Überlieferung ihrer Kultur sozial positionieren und psychisch entwickeln. In diesem Prozess wirken sie antwortend auf ihre soziale und kulturelle Umgebung zurück. Dieser Regelkreis (vgl. Ivanov 1978, 201ff.) verläuft nicht problemlos, weil er auf komplexen Empfindungen beruht, die unter Umständen über den Augenblick hinaus biographisch relevant werden können (vgl. Lotman/Piatigorsky 1978, 236).

Konzentriert man sich stärker noch, als Wuss es tut, auf die Rezeptionsseite des medialen Geschehens, dann wird deutlich, dass Medienwirkung, weder häufig noch notwendig linear ist. Linearität entsteht nur dann, wenn das rezeptive Bewusstsein in seinen Deutungen dichte Übereinstimmungen mit einem medial übertragenen Deutangebot herstellt. Damit ist aber eine schon voraussetzungsreiche abstrakte Ebene der Rezeption erreicht. Es muss eine ausgeprägte Beziehung des Rezipienten zum Medienprodukt, das heißt, ein starkes Involvement und weitreichende Übereinstimmung im Zeichenvorrat von Medien- und Rezeptionstext und Übereinkunft von Medieninhalt und Rezeptionshypothesen bestehen. Der Begriff der Empfindungen dagegen setzt kein starkes Involvement voraus, sondern bindet auch schwaches Involvement in den Sinnbildungsprozess der Rezeption und Passungsschwierigkeiten zwischen medialem Angebot und Rezeptionsvoraussetzungen ein.

5.3.3.2 „Sympraxis“ – Ergänzungen zum PKS-Modell

Kloepfer vertieft in Anlehnung an das PKS-Modell das Problem der rezeptiven Sinnbildung. Er greift dazu die zeichentheoretische Unterscheidung von Sinn und Bedeutung auf, um die „Dimension des Sinns“ im Begriff der „Sympraxis“ zu erörtern (vgl. Kloepfer 2001, 47, vgl. Kloepfer 2003, 3197). „Sympraxis“ umfasst eine „zeichenge-steuerte Tätigkeit“, die „spielerisch“ im Sinne eines praktischen aber fiktiven Verhaltens ist und „zur kommunikativen Erstellung von Bedeutung auch die Dimension des Sinns umfasst (und darin insbesondere die Wertung)“. Dabei spielen alle involvierenden Mo-

⁸² Es fehlt der Beweis, dass sich diese beiden Kreise gegenseitig wahrgenommen haben. Es ist allerdings auch nicht abwegig (vgl. dazu Friedrich 1993). Spätestens in den Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule werden aber die Ansätze beider Kreise zueinander in ein Ergänzungsverhältnis gesetzt (vgl. Eimermacher 1986, 15; vgl. Ivanov 1978, 200).

mente und Verfasstheiten, die in einen Rezeptionsprozess eingehen, auch solche, die einander widersprüchlich erscheinen, eine Rolle.⁸³ Die psychische Tätigkeit lässt den Menschen „gleichzeitig regressiv, leibhaftig, unbewusst, intuitiv und progressiv, geistig bewusst werden“ (Kloepfer 2001, 48). Eingeschlossen sind alle inneren Prozesse, die erst zum Anwachsen eines Gedankens führen, der Deutungen der Welt ermöglicht (vgl. Kloepfer 1985b, 150; vgl. dazu A.A. Leontev 1984a, 132).

Kloepfer betont unter Einbezug von Erkenntnissen der neurowissenschaftlichen Gedächtnisforschung, dass die Zeichenprozesse medialer Übertragungen zunächst als sinnstiftendes Ineinanderwirken von Subjekt und Zeichen in der Regel nicht bewusst, das heißt, nicht bedeutend, geschieht. Das Priminggedächtnis ist die nächstliegende psychische Verarbeitungsinstanz, die einen wirksamen Erinnerungsbestand bewusstseinsunterschwellig aufbaut und für höhere Ebenen ansteigend bewusster Verarbeitung bereit hält (vgl. Kloepfer, 2001, 51; Eder 2006, 145; vgl. auch Welzer 2002, 24; vgl. Markowitsch/Welzer 2005, 145f.; vgl. Welzer/Markowitsch 2001, 206; vgl. Welzer/Markowitsch 2005, 66;), und damit auch die „bridging experiences“ in Krugmans Theorie des niedrigen Involvements als einen sozial fundierten Wertungsprozess erklären kann. Diese vorrangig unterschwelligen Zeichenverarbeitungsprozesse erklären sich zwar im Zusammenhang der höheren geistigen Deutungsprozesse, finden aber als sinnhafte Prozesse davon unabhängig statt. Sie haben vor allem emotionale Qualität und sind als Wirkprozesse in einem Entwicklungszusammenhang der Herausbildung autobiographischen Gedächtnisses zu verstehen.

Lurija zufolge entwickeln sich dabei die psychischen Funktionen des Menschen über mediengestützte Techniken, die als Fortführung eines Handelns nach natürlichen Bedürfnisstrukturen zu verstehen sind und autobiographisches Bewusstsein individuell ausprägen (vgl. Lurija 1994, 48). Die Begegnungen des Ichs mit der Umwelt werden einerseits zunehmend in komplexen Deutungen der Welt intellektualisiert, andererseits bleibt die affektive Qualität des Sinnlichen bestehen. Damit bleibt auch die Grundstruktur von Reiz und Reaktion bestehen, nur auf differenzierteren Niveaus.

Kloepfer bindet diese affektive Sinnqualität an die Struktur der Zeichen zurück. Er unterscheidet in Anlehnung an die Zeichentheorie von Peirce zwei Wirkebenen des Zeichens: Mimesis und Sympraxis (vgl. Kloepfer 1986a, 13; vgl. Kloepfer 1986b, 148ff.;

⁸³ Eine Modellskizze des mimetischen und sympraktischen Zeichenmodells von Kloepfer findet sich in Kloepfer (1985, 154).

vgl. Klopfer 1988, 81 ff.; Klopfer 2003, 3196; vgl. dazu auch Wulff 2006, 59). Die Ebene der Mimesis ist die Wirkebene der Bedeutung, die auch der Ebene der Linearität gemeinschaftlicher Weltdeutung im PKS-Modell nach Wuss entspricht. Ihr Aufbau ist logisch. Sinn – nach Klopfer die „Evidenz von Sympraxis“ – entsteht emotiv unter den Aspekten ästhetischer und existentialer Qualität des Zeichengeschehens und energetisch unter den Aspekten (re-)aktiver und evaluativer Tätigkeit.⁸⁴ Der Zusammenhang des medialen Geschehens bis in die Rezeption hinein ist dabei Voraussetzung. Sinn ist dabei elementar mit affektiver Sinnlichkeit verbunden, die „energetisch“ an den Zeichenkörper gebunden ist. Der Zeichenkörper affiziert die (Re-)aktion bzw. dialogische Replik im Sinne Bachtins auf einem entsprechend hohen psychischen Niveau. Auf diesem höheren geistigen Niveau führt der als energetisch zu beschreibende Prozess zu Evaluationen als einer Basis der Sinnherstellung hin. Trevarthen spricht in diesem Sinne vom „motorischen Gedächtnis“, denn „[j]ede Erinnerung entsteht in der psychologischen Gegenwart von Bewegung“ (Trevarthen 2002, 213). Dieser rezeptive Prozess ist ebenso ein (re-)aktiver Prozess, weil er durch Zeichenhandlungen affiziert wird und durch ihn weitere Zeichenhandlungen veranlasst werden (vgl. Klopfer 1986b, 154). So werden beispielsweise bei einem Filmschnitt die entstehenden Leerstellen der Filmerzählung vom künftigen Rezipienten entsprechend ausgefüllt. Mit Vygotsky kann diese energetische Funktion des Zeichens in den höheren geistigen Prozessen als „auxiliary stimulus“ und „reverse action“ verstanden werden (vgl. Vygotsky 1978, 37ff.). Emotivität bedeutet, dass im vorbewussten Stadium des Zeichenprozesses eine existenziale und ästhetische Bindung lebensweltlicher Prägung als Empfindung eingeht und Sinn erschließend wirkt und Deutprozesse ermöglicht.

Die sympraktische Deutung des Zeichenprozesses ermöglicht also, aus einer kultur- und psychosemiotischen Perspektive den Prozess von Medienwirkung zu verstehen, die von der unterschwelligsten Sinnerschließung bis zu elaborierten Formen analytischer und gemeinschaftlicher Weltdeutung führen kann. Allerdings hebt sie die dabei oft unterschätz-

⁸⁴ Dieser zeichentheoretischen Unterscheidung entspricht die von Kristeva in Anschluss an die oben angeführte russische Zeichen- und Medientheorie entworfene Unterscheidung von Genotext und Phänotext. Der Genotext umfasst Kristeva zufolge: „alle semiotischen Vorgänge (Triebe, ihre Dispositionen, den Zuschnitt, den sie dem Körper aufprägen, und das ökologische und gesellschaftliche System, das den Organismus umgibt: die Umweltobjekte, die präödpale Beziehung zu den Eltern), aber auch die Herkunft des Symbolischen (Auftauchen von Objekt und Subjekt, Konstituierung von Sinnkernen [...])“ (Kristeva 1978, 94). Dieser Genotext geht dem Phänotext als der kommunikationsdienlichen Erscheinungsform der Sprache voraus.

te innere Dramatik der Sinnbildung und Sinnerschließung als den Basisprozess eines medialen Zeichengeschehens hervor.

Akzeptiert man sympraktische Wirkung als wesentliches Rezeptionsmoment, dann wird deutlich, dass Wirkung in gewissem Maße unverfügbar bleibt, weil sie psychisch nicht notwendig in einer mimetischen Struktur vollständig verarbeitet wird. In der Differenz zwischen Sinn und (Be-)deutung offenbart sich dann Bewältigungsbedarf. Genau an dieser Stelle der psychosemiotischen Überschneidung von Psyche und Medium entsteht die von Mack charakterisierte Differenz von Bildung und Bewältigung (vgl. Mack 1999, 275). Je stärker eine sympraktische Rezeption psychisch belastet und nicht durch intellektuelle Operationen integriert werden kann, desto drängender tritt der Bewältigungsbedarf hervor. Dennoch hängt Bewältigung auch mit Bildung zusammen, so wie auch Sinn und Bedeutung. Dieser Zusammenhang wurde schon in den Begriffen „Wertung“, „Evaluation“, „Standpunkt“, „Stellungnahmen“ angedeutet.

5.3.3.3 Wertungen

Als wichtiger Akzent soll der Aspekt der Evaluation für die Sinnbildung bzw. Sinnerschließung hervorgehoben werden. Was im PKS-Modell hinsichtlich des Zeichengeschehens technisch als Oszillieren in der Berührung des individuell psychischen Textes und des medialen Textes erfasst wird, muss mit Blick auf die (re-)aktive Psyche des Rezipienten als getriebene aber auch konstruktive psychische Verarbeitung durch Sinnbildung bzw. –erschließung beschrieben werden.

Diese Art der Sinnbildung hat mit dem in den Involvementansätzen beschriebenen Prozess der Einstellungsbildung und –veränderung (vgl. Manstead 2004, 38) bzw. komplexen Wertungsprozessen im Sinne des dynamisch-transaktionalen Ansatzes zu tun.

In der Unterhaltungstheorie wurde das Zusammenspiel unterschiedlicher psychischer Wertungsebenen als Prozess der Kommentierungen beschrieben (vgl. Gehrau 2003, 68).⁸⁵

Die Begriffe „Wertung“ und „Kommentierung“ beinhalten in der Regel die konnotierte Bedeutung eines bewussten und reflektierten, intellektuellen Vorgangs bei der Aneignung eines Medientextes. Als Begriffe, die das psychische Handeln der Rezipienten beschreiben, weisen sie einerseits auf den potentiell aufsteigenden Prozess der Intellektua-

⁸⁵ Brosius weist darauf hin, dass die Spezifität der Medienrezeption im Zusammenhang der Medienkommunikationsprozesse in der Regel zu wenig berücksichtigt würde (vgl. Brosius 2003, 82).

lisierung des innerpsychischen Wertungsprozesses hin, andererseits muss unterstrichen werden, dass Wertungen vor allem vorbewusst und affektbesetzt zu verstehen sind (vgl. Welzer/Markowitsch 2001, 207).

Aus zeichentheoretischer Sicht kann man die Oszillation von Psychotext und Medientext als Überschneidung beider im semantischen Raum beschreiben (vgl. dazu Ivanov 1986a, 736ff.), wobei die Frage ist, wie die alltäglichen Gegenstände in einem Medientext in Beziehung gesetzt werden, um für den Rezipienten einen Erkennungswert zu haben. Aus der Perspektive des Rezipienten dagegen bedeutet diese Überschneidung, dass evaluative (Re-)aktion ausgelöst werden, die zu einer Bewertung des Medientextes im Hinblick auf die Ausbildung der eigenen sozial und kulturell kontextualisierten Biographie zu sehen ist.

Beide Perspektiven machen nur zusammengekommen Sinn. Ihre Zusammengehörigkeit kündigte sich im Begriff der Empfindung an. Empfindungen verweisen rückbezüglich auf die komplexe Verbindung von Psychotext und Medientext, die beide genotextuelle Grundlagen haben und damit anthropologisch dimensioniert sind (vgl. Kristeva 1986a, 25; Kristeva 1986b 37; Kristeva 1978, 47).

Dieser soziosemiotische Prozess ist also gleichzeitig ein psychosemiotischer Prozess. Nach Welzer entsteht über solche Prozesse ein Kern autobiographischen Bewusstseins (vgl. Welzer 2002b, 173; vgl. Welzer 2002a, 82). Es gibt ein Körpergedächtnis, das die somatische und sinnliche Qualität der Zeichen primär verarbeitet und Relevanz für das Verhalten eines Rezipienten gegenüber den „Zeichenkörpern“ hat. Damasio spricht von „somatischen Markern“ (Damasio 2006, 251), die durch körperliche Reaktionen in das Bewertungssystem der Erfahrung eines Individuums hinein genommen werden.⁸⁶ Es entsteht dabei ein geistiges Bewertungssystem bzw. Überwachungssystem, das semiotische Prozesse im Sinne Vygotskys erneut als Stimuli in einem erweiterten Sinne wertet und zu Bewusstsein heranwächst (vgl. Welzer 2002b, 173). Welzer betont, dass dieses primäre Wertungssystem vorbewusst verläuft und leitet daraus ab, dass das Selbst aus vorbewusst verlaufenden Bewertungen emergiert, die sich auf der Basis sozialer Erfah-

⁸⁶ Damasio zufolge begründen aus neuropsychologischer Sicht die somatischen Marker ein Involvement über das Körpergedächtnis: „Dem somatischen Marker steht mehr als eine Route zur Verfügung, um wirksam zu werden. Eine verläuft über das Bewusstsein, die andere an diesem vorbei“ (Damasio 2006, 252). Welche Route zum Tragen kommt, ist individuell verschieden. Die Ausprägung der somatischen Marker ist allerdings grundsätzlich sozial und bleibt auf der Basis von Empfindungen in einem medialen Prozess im „Als-ob“-Modus quasisozial: „Egal, ob Körperzustände real oder stellvertretend sind, das entsprechenden neurale Muster kann bewusst gemacht werden und stellt eine Empfindung dar“ (Damasio 2006, 252).

rungen differenzieren. In Weiterführung des Gedankens der „somatischen Marker“ von Damasio, die die körperlich sinnliche Qualität menschlicher Reaktionen nahe legen, spricht Welzer von „sozialen Markern“, die den Prozess der Individualisierung durch soziale Wertungen und Stellungnahmen im emergierenden individuellen und autobiographischen Bewusstsein verdichten.

Kloepfer, der Bezüge zur psychologischen Erzähltheorie des autobiographischen Gedächtnisses herstellt, weist deshalb auf die Einseitigkeiten kognitiver Theorien der Textentschlüsselung nach Kintsch/van Dijk hin, weil diese die seiner Ansicht nach überwiegende Qualität unbewusster Wertungen, Stellungnahmen und ihre Abmischungen in kognitiver Verarbeitung nicht auffangen können und damit die semiotischen Prozesse halbieren. Sie beziehen sich – mit Kristeva gesprochen – ausschließlich auf die phänotextuelle Ebene.

Will man also die sympraktische Ebene als wesentliche Ebene des Sinns einbeziehen, dann gilt es „Durchschnittsmengen“ (vgl. Lotman 2004, 95) medialer Sinnpotentiale und individueller Rezeptionspotentiale nachzuvollziehen (vgl. die Skizze 2 im Anhang)⁸⁷. Dem PKS-Modell entsprechend werden auf der Produktionsseite Strukturen entworfen, die die Rezeption anleiten sollen. Diese basieren auf Konzepten und Erzählkonventionen, die invariante narrative wirksame Strukturzusammenhänge für eine größere Gruppe herstellen und Rezeption kanalisieren (vgl. Wuss 1999, 147). Auf dieser Ebene tritt noch das mimetische Moment mitteilbarer Weltdeutungen hervor, allerdings muss die Vermittlung die sympraktische Ebene des Sinnes als eine Ebene von somatischen Reaktionen, Körper- und Gefühlszuständen einbeziehen (vgl. Welzer 2002a, 81). Dies geschieht durch die mediale Führung eines impliziten Autors, der (pseudo-)interaktionistische Erzählstrukturen garantiert und hypothetisch einen impliziten Rezipienten, vergleichbar dem „impliziten Leser“ von Iser, aufgrund von unterstellten Rezeptionserwartungen und Rezeptionsgewohnheiten bedient (vgl. Iser 1994, 186).

Als ein psychosoziales Geschehen perspektiviert kann aber nicht allein vom Erzähler und dem impliziten Leser wie bei Iser gesprochen werden. Vielmehr spitzt sich bis in die Medienübertragung hinein der gesamte konzeptionelle Hintergrund des Autors, der auch als kulturelle Welt vom Rezipienten mehr oder weniger geteilt wird, zu. Der Rezipient

⁸⁷ Die anliegende Skizze soll kein Modell darstellen, das alle Aspekte der hier diskutierten Medienwirkung umfasst. Sie soll lediglich den hier unternommenen Argumentationsgang knapp illustrieren.

seinerseits, der im psychosozialen Geschehen einer Rezeption sich selbst autobiographisch entwirft, bringt seine lebens- und alltagsweltlichen Dispositionen und seine Erfahrungen ein. Gerade in der sympraktischen Dimension dieses autobiographischen Prozesses lässt sich die Überschneidung nicht bzw. nicht alleine als eine Übereinkunft von Autor und Rezipient in einem fiktiven Bereich zur Weltdeutung darstellen. Der Bereich ist größer. Er umfasst im sympraktischen Zeichenprozess die Bewegung in einem Raum der Möglichkeiten, da Medien „eine zweite nicht konsenspflichtige Realität“ schaffen (vgl. Luhmann 1996, 121f.; vgl. auch Luhmann 1990, 53ff.). Dieser Sinn-Raum lässt sich also nicht allein über eine Realitäts-Fiktions-Unterscheidung erfassen (vgl. Kap. 4.1.1),⁸⁸ weil die Sinnqualität des Zeichenprozesses die lebensweltlichen Erfahrungs- und Urteilsdispositionen in diesen Raum der auszuhandelnden Möglichkeiten verlängert. Wuss spricht von einer „Suchraumerweiterung“ (Wuss 1999, 115), die zu einer Übereinstimmung im Horizont des Rezipienten und des Reizangebots führt oder genau hier auch scheitern kann, weil die Herstellung innerer Übereinstimmung „meist mit einer gewissen Mühe verbunden ist und von den Zuschauern oft sehr unterschiedlich bewältigt [wird]. Manche Zuschauergruppen kapitulieren grundsätzlich davor“ (Wuss 1999, 120).

Mit Baudrillard kann von einer „virtual reality“ gesprochen werden, in der ein sich virtualisierendes Ich des Rezipienten mit dem impliziten Autor in interaktionistische aber zum großen Teil un- bzw. vorbewusste Wertungsprozesse eintritt, die mit unterschiedlichen Graden und Arten von Involvement einhergehen.⁸⁹ Die sinnbezogene Interaktion des Ichs mit den Zeichen ist also ein ständig wertendes Abgleichen des lebensweltlichen Textes und des äußeren medialen Textes. Diese Interaktion ist häufig ein konflikthafte Geschehen, das beispielsweise mit der Empfindung von Ängsten zusammenhängt und sich in entsprechenden Abwehrreaktionen äußert (vgl. Kap. 4.2.2). Lotman beschreibt diese mediale Interaktion als „Spiel“, das sich darin auszeichnet, dass, wenn es gut läuft, „eines der wichtigsten Mittel zur Bewältigung verschiedener Lebenssituationen sein kann“ (Lotman 1981, 71). Entscheidend ist, dass die Interaktion eine „gleichzeiti-

⁸⁸ Voland weist auf die „zentralnervöse Unschärfe“ (Voland 2007, 8) einer Realitäts-Fiktions-Unterscheidung hin und stellt aufgrund von Befunden zur Beschaffenheit des menschlichen Gehirns und seines Funktionierens die pädagogische Sinnhaftigkeit einer Realitäts-Fiktionsunterscheidung in Frage.

⁸⁹ Das Ich steht nicht souverän in der Welt, sondern ist in seiner Entwicklung immer auf Übergangserlebnisse angewiesen, die es erst konstituieren. Diese Erlebnisse entstehen nach Bohleber in Auseinandersetzung mit „Übergangsobjekten“, die in einer „Mittelstelle zwischen innerer und äußerer Welt“ sich äußern (vgl. Bohleber 1997, 107). Bohleber spricht hier von einem „intermediären Raum“, in dem dieser Prozess stattfindet und der gleichzeitig Raum des Innen und Außen des Subjekts und auch Raum des Symbolischen ist. Es geht also um einen Übergangszustand, der bewältigt werden muss, aber nicht notwendig in Bewältigung einmündet. Im schlechten Fall kann dieser Prozess sich gegen sich selbst wenden (vgl. dazu Baudrillard 1994, 43).

ge“ Realisierung einer fiktiven und einer praktischen Situation und ein entsprechendes Verhalten fordert (vgl. Lotman 1981, 72). Wuss unterscheidet drei Wertungstypen als „Grundvarianten von Korrelationen“ von psychischem und medialen Text: „semantische Kooperation“, „semantische Substitution“ und „semantischer Konflikt“ (Wuss 1999, 192). Sie sind (re-)aktiv und spiegeln Positionierungen bzw. Stellungnahmen (points of view) des Rezipienten in der Aushandlung von Bedeutung und vor allem von Sinn mit den Positionen des Autors im Medientext wider (vgl. Uspenskij 1975, 147), weil sie ideologisch und das heißt sozial sind (vgl. Chatman 1990, 141).

Diese Aushandlungsprozesse können als semiotisches Changieren der Betrachterstandpunkte innerhalb der Narration eines Medienprodukts betrachtet werden, wie Uspenskij anhand von Film, Theater und schriftlichen Erzähltexten vorschlägt (vgl. Uspenskij 1975, 8ff.). Dies ermöglicht, mehrere Standpunkte zugleich zu entwerfen und zuzulassen und sie der psychologischen Festlegung auf eine Eindeutigkeit hin zu entziehen. Standpunkte können dann als ein Zusammenhang unterschiedlicher Wertungen auch zu anschließenden Wertungsprozessen – Wertungen der Wertungen – führen (vgl. Wuss 1999, 37) und zu ideologischen Stellungnahmen (vgl. Volosinov 1975, 62) bzw. „sozialen Bewertungen“ (Medvedev 1976, 158) werden, die aus der Lebenswelt heraus als Bewältigungshandeln im Raum des Medienmöglichen zu verstehen sind. Sie verdichten sich zu Medienerfahrungen, die in ihrem semiotischen Sinnpotential biographisch wirksam sind (vgl. Welzer 2002a, 171ff.).

Uspenskij entwirft sein Modell der Wertungen und Stellungnahmen in Hinblick auf die Kompositionsformen eines Medientextes. Damit beschreibt er die Ebene des Autors, die in den Medientext über unterschiedliche Erzählformen eingeht. Die Frage des Standpunktes ist aber zugleich eine der „Betrachterposition“ (Uspenskij 1975, 8) und damit auf die Rezeptionsebene übertragbar (vgl. auch Bakhtin 2003, 43)⁹⁰. Uspenskij unterscheidet Standpunkte auf der Ebene der Ideologie, der Phraseologie, der Raum-Zeit-Charakteristik und der Psychologie. Die Ebene der Ideologie bezieht sich auf generelle Weltauffassungen und gehört damit ebenso wie die wahrnehmungsreflexive Ebene der raum-zeitlichen Standpunktcharakterisierung in den Bereich der von Klopfer bezeichneten mimetischen Evaluation. Eine Mischform zwischen mimetischer und sympraktischer Evaluation lässt sich aus der Ebene der Phraseologie ersehen. Da hier stilistisch in

⁹⁰ Die Schriften, die im Bakhtin-Reader zusammengestellt sind, sind zum Teil in Gemeinschaft von Bakhtin, Volosinov und Medvedev entstanden. Die genaue Urheberschaft der Schriften ist zum Teil nicht eindeutig (vgl. dazu Friedrich 1993). In Bezügen auf diese Schriften wird abkürzend nur auf den Reader verwiesen. Es wird nur „Bakhtin 2003“ mit der entsprechenden Seitenzahl in Klammern vermerkt.

unterschiedlichem Ton eigentliche wie auch uneigentliche Rede entworfen und fremde Rede wiedergegeben und kommentiert wird, lässt sich hier ein System von Konzepten nachweisen, das bald mehr, bald weniger bewusste, empfindungs- und erfahrungsbezogene Stellungnahmen beinhaltet. Die Standpunktnahmen auf der psychologischen Ebene sind ebenfalls gemischt. Ob mimetisch oder sympraktisch orientiert, richtet sich in erster Linie danach, ob der Autor (oder Rezipient) ein distanziertes Verhältnis oder ein unmittelbares Verhältnis zu den Geschehnissen einer medialen Geschichte aufbaut. Alle Standpunkte können sich überlagern und in spezifischer Weise zusammenwirken. Das entspricht nicht zuletzt auch dem Prinzip der „Polyphonie“ bei Bakhtin (vgl. Bakhtin 2003, 90) als einer rhetorischen Funktion, die letztlich auch der massenmedialen Kommunikation zukommt (vgl. Esposito 2002, 267).

Die Analyse von Standpunkten ist sowohl eine semiotische als auch eine hermeneutische Aufgabe, die Kloepfer in Anlehnung an die pragmatische Semiotik nach Peirce folgendermaßen fasst:

Die Semiotik im Sinne des pragmatischen Ansatzes von Peirce geht genauso wie die Hermeneutik [...] davon aus, dass wir uns in der Lebenswelt – der natürlichen wie der gesellschaftlichen und vor allem in deren Interdependenzen – semiotisch hochkomplex verhalten im berechtigten Vertrauen, dass wir es irgendwie verständig, kommunikativ, pragmatisch angemessen könn(t)en. (Kloepfer 2003, 3193)

Dieses semiotisch hochkomplexe Verhalten begründet rezeptive Stellungnahmen bzw. Wertungen, die zu Standpunkten (points of view) in der „virtual reality“ werden und deren semiotisches Angebot zu integrieren suchen.

Die Wertungen und Stellungnahmen finden aufgrund von semantischem Weltwissen, aufgrund von narrativem Wissen, Wissen um mediale Darbietungsformen (vgl. Gehrau 2002, 25), Empathie (vgl. Scherer 1998, 280ff.), Ego- und Sozioemotionen (vgl. Vorderer 1999, 42f.) oder kurzfristigen und triebnahen bzw. erregungsgebundenen, situativen Bewertungen, wie sie im Appraisal Approach nahe gelegt werden (vgl.

Unz/Schwab/Winterhoff-Spurk 2002, 105 ff.) und auf einer Serie von Appraisalschritten im Rahmen eines „Stimulus-Evaluation-Checks“ (Scherer 1987) basieren, statt. Derlei Wertungen sind unterschiedlich intensiv und reflexiv.

In den drei theoretischen Skizzen werden Traditionen und Ansätze angesprochen, die alle – wenn auch in unterschiedlichem Maße – Medienwirkung von der Rezeptionsseite her erschließen.

Diese Traditionen bzw. Ansätze gehen nicht im „Entweder-oder“ einer behavioristischen Modellierung von medialer Übertragung und passiver Rezeption auf der einen Seite oder der entgegengesetzten Behauptung eines aktiven und selbstbewussten und kompetenten Nutzers auf der anderen Seite auf, sondern helfen, Rezeption als ein vielschichtiges Phänomen unbewusster, vorbewusster und bewusster Formen der Verarbeitung medialer Einflüsse, affektiv und kognitiv zugleich, zu verstehen.

Sie stellen dabei soziale, kulturelle, physische und psychische sowie situative Voraussetzungen für eine Medienwirkung durch Medienrezeption in Rechnung. Medienwirkung wird dabei als ein Gesamtprozess von der Medienübertragung bis zur individuellen Rezeption verstanden, der sich im Rahmen sozialer und kultureller Interaktion erläutern lässt.

Alle drei Traditionen legen letztlich phänomenologische und hermeneutische Interpretationen von Rezeptionsprozessen nahe. Auch wenn Messkonzepte überindividuelle Teilaspekte von Medienrezeption sichtbar werden lassen können, so ist die Integration unterschiedlicher Erkenntnisperspektiven zur Erschließung komplexer Rezeptionsprozesse notwendig. Diese erschließen sich in individuellen Rezeptionsverläufen vor dem Hintergrund biographischer Verläufe. Dabei liegt die Verbindung mit jenen Voraussetzungen, die über die anthropologischen, sozialen und psychologischen Kategorien „Lebenswelt“ und „Umwelt“ zur Beschreibung und Rekonstruktion von Rezeptionsprozessen verhelfen, zugrunde.

Da Rezeption entweder vor dem Hintergrund von Lebenserfahrung, wie vom Involvementansatz betont, oder vor den molaren Hintergründen der sozialen Umwelt, wie beim dynamisch-transaktionalen Ansatz oder vor dem Hintergrund kulturpsychologischer und -semiotischer Zusammenhänge des Agierens des Menschen in der Welt wie im erweiterten PKS-Modell stattfindet, begründen die drei Traditionen aus unterschiedlichen Warten Medienwirkung psychologisch, sozial und kulturell umfassend. Sie ergänzen dabei einander als drei Perspektiven auf einen Gesamtprozess, weil sie interaktionistisch verfasst sind. Sie erlauben auch Reibungsverluste im Rezeptionsprozess als mediales Rau-

schen (vgl. Suckfüll 1997) und gleichzeitig als soziales Rauschen (Schefold 2004, 183) zu berücksichtigen und damit ein vielschichtiges Problemfeld der Bewältigung medialer Kommunikation einzubeziehen.

Rezeption als Interaktion beruht immer auf der Prämisse, dass im Normalfall durch den Rezipienten soziale und psychische Balance gesucht wird, die durch Bewertungen medialer Stimuli und Botschaften, Bildung von Standpunkten und Einstellungen austariert werden.

Das Austarieren ist vor allem dort sichtbar, wo soziale Spannungen auftreten, dadurch Selbstkonzepte des Rezipienten infrage gestellt, gewohnte Handlungskonzepte unterbrochen und Sicherheiten unterlaufen werden (vgl. Krappmann 2000, 95). Deutlich wird dies aber auch, wenn körperliche, geistige und/oder soziale Beschädigungen des Selbst, die in individuellen Erinnerungsspuren kodiert sind, aufgerufen werden und bewältigt werden müssen. Jede Schmerzempfindung ist gleichzeitig ein individuelles Empfinden und individuelle und subjektive Erinnerung und Ausdruck aus dem Vorrat des kulturellen Gedächtnisses (vgl. Borgards 2005, 15f.), so dass individuelle Beschädigung und Angst und darauf folgende Bewältigung immer auch als psychosoziales Handeln interpretierbar wird:

Hier deuten sich komplexe Involvemente an, die lebensgeschichtlich heranwachsen und zu einem Reaktionsbedarf an sozialer Bewältigung (vgl. Schefold 2004, 183) und psychischem Coping bei entsprechender Stresskumulation führen (vgl. Bodenmann 1997, 35).

Mit Blick auf die Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die im Rahmen der empirischen Arbeit beobachtet und begleitet wurden, erweist sich dieser Rahmen als weit genug und als realistisch. Er ermöglicht einerseits, konkretes unterrichtliches Handeln mit Medien zu erfassen und zu interpretieren, und dieses Handeln andererseits in ein Verhältnis mit den je individuellen und sozialen Rahmenbedingungen dieser in vielfältiger Hinsicht heterogenen Schülerschaft zu stellen.

Diese drei Wirkungsansätze helfen dabei zu verstehen, in welcher Weise Medienrezeption in Bezug auf die psychosoziale Lebenswelt dieser Schüler rückwirkt. Sie kommen in der konkreten Interpretation dabei unterschiedlich deutlich zum Tragen. Während in der Mikroanalyse von Medientagebüchern (Fallarbeit 1, Kap. 6) die psychosemiotischen Beiträge, die im Rahmen des erweiterten PKS-Modells hinsichtlich eines flexiblen Rezeptionssystems über Wertungen und Stellungnahmen (points of view) diskutiert werden,

zum Teil konkret zur Anwendung kommen, prägen andere Teile dieser drei Medienwirkungstraditionen stärker den Interpretationshintergrund aus, wie etwa der dynamisch-transaktionale Ansatz.

Sie erlauben, die Ergebnisse der Mikroanalyse in der Fallarbeit 1 vor dem Hintergrund der medienbiographischen und –ökologischen Fallanalysen der Fallarbeit 2 (Kap. 7) zu verstehen. Darin zeichnet sich auch der organische Analyseprozess der vorliegenden Arbeit ab: Während im Zusammenhang der Rezeptionsanalysen in der Fallarbeit 1 „Bewältigung“ in seinen vielfältigen Verhaltens- und Handlungsformen als akutes Thema entdeckt wurde, stellte sich die Frage nach den sozialen und psychologischen Bedürfnishintergründen, die anhand von Fallbeispielen in der Fallarbeit 2 aufgezeigt werden.

Da die drei Medienwirkungstraditionen vor allem theoretische Rahmen sein sollen, ist es für die unterschiedlichen Fallarbeiten notwendig, das methodische Vorgehen von Erhebung und Auswertung separat zu diskutieren und den jeweiligen Fallarbeiten voranzustellen.

6. Meidung und Rezeption – Fallarbeit 1

6.1 Auswertung von Medientagebucheinträgen – Erläuterungen zur Methode

Wendet man sich mit Interpretationsabsicht qualitativen Daten zu, stellen sich mehrere Fragen: Welche Methode oder welcher Methodenmix führt zu angemessenen Ergebnissen, welche und wie viele Daten sollen interpretiert werden.

Diese Fragen können nicht generell gelöst werden. Antworten können immer nur mit Bezug auf das konkrete Forschungsfeld, den Gegenstand sowie den Situations- und Milieucharakter gegeben werden (vgl. Lüders 1995, 319). Der Verständigungsrahmen entsteht also aus der empirischen Realität des Feldes und stellt die Regeln für „dispute domains“ (vgl. Weinberg 2002, 2), die nur dort aktiv von den Beteiligten erstellt werden (vgl. dazu Holstein/Gubrium 1995), auf, in denen diese Realität diskutiert werden kann.

Dazu gehört, dass nahe am Datenmaterial gearbeitet wird und die Durchsicht auf die Daten in der Darstellung nach Möglichkeit erhalten bleibt, dadurch, dass sie vorgezeigt werden (vgl. Steinke 2004, 328; vgl. Steinke 2005, 15f.). Das macht notwendig und sinnvoll, das Datenmaterial einzugrenzen (vgl. Lamnek I 1995, 113).

In der vorliegenden Fallarbeit an einem Datenkorpus, der aus Medientagebucheinträgen von Schülerinnen und Schülern besteht, stellte sich die Frage nach der Art der Rezeption von Mediengeschichten in besonderer Art und Weise. Es geht nicht, wie sonst häufig in der Medienwirkungsforschung, um die direkte rezeptive Verarbeitung von Informationen während einer Medienübertragung, die möglicherweise als körperliche Reaktion nachgezeichnet werden können (vgl. Suckfüll 2001, 35), sondern es geht um die „Erlebensform Narration“, die einen Rezipienten beschreibt, der aus der Distanz rezipiert (vgl. Suckfüll/Matthes/Markert 2002, 201). Suckfüll/Matthes/Markert bestimmen die „Erlebensform der Narration“ als einen Rezeptionsmodus, der sich von einem Modus direkter (emotionaler) Rezeption während einer medialen Übertragung unterscheiden lässt. Die zeitliche Distanz der „Erlebensform Narration“ schafft grundsätzliche Veränderungen der Rezeptionsdispositionen im Vergleich zur Rezeption während der Übertragung. Die Berücksichtigung dieser zeitlichen Distanz, die auch zu einer Veränderung des Erlebens im Akt des Schreibens führt, ist für die Analyse von Medientagebüchern zentral. Die qualitative Veränderung der Rezeption lässt allerdings noch keine Rückschlüsse auf die Art

des Erlebens beziehungsweise Empfindens zu. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird deshalb davon ausgegangen, dass das emotive Potential der Referenzerzählung nach Abschluss einer Medienübertragung erhalten bleibt und fortwirkt (vgl. Kap. 5.3.3). Die Medientagebucheinträge werden deshalb als eine weitere Phase der Rezeption in zeitlichem Abstand zur Medienübertragung und der zeitgleichen Rezeption verstanden. Trotz zeitlicher Distanz beruhen sie auf Empfindungen als (virulenten) Erinnerungen an die Mediengeschichte und ihr kognitives und emotionales Erleben bei der Übertragung. Sie sind dabei aber an jene Lern- und Veränderungsprozesse gebunden, die als „secondary appraisal“ bei Lazarus/Folkman beschrieben wurden (vgl. Kap. 4.2.2.3). Die Empfindungen spiegeln sich im Rezeptionsverhalten beim Schreiben.

Dieses Rezeptionsverhalten soll in den Vordergrund gestellt werden. Dabei zeigt sich, dass das Verhalten mit und zu diesen virulenten Erinnerungen sich als individuell unterschiedliches Bewältigungsverhalten lesen lässt, das sich zum Teil zwar „nur“ mit kargen Ausdrucksmöglichkeiten verbindet, das aber dennoch komplexe Rezeptionsvorgänge dokumentiert.

Dies geschieht in der Auffindung eines zentralen Phänomens, das im Sinne der Grounded Theory als „Kernkategorie“ dient und unterschiedliche Rezeptionskonzepte, die im Material gefunden werden können, miteinander verbindet (vgl. Strauss/Corbin 1996, 101). Die Konzepte und Kategorien, sind dabei unterschiedliche flexible, in vivo entstandene, Ausprägungen dieser übergeordneten Kategorie. Sie sollen aufgrund von Vergleichen im Datenschnitt plausibel in der Gesamtsicht des beobachteten Phänomens sein und dieses perspektivisch erhellen (vgl. Glaser/Strauss 2005, 72f.; vgl. Strübing 2004, 32f.).

Das entdeckte Grundphänomen, das hier beschrieben werden soll, ist in der Überschrift als „Meidung von Medienerinnerungen“ ausgewiesen. Das Interesse richtet sich dabei auf Meidung als ein beobachteter Rezeptionsmodus, der sich in unterschiedlichen Konzepten und Strategien als (Ver-)Meidung von Medienerinnerungen spiegelt. In der Kategorie „Meidung“ spiegelt sich jenes Bewältigungsverhalten wider, das als Form des Angst-Copings (vgl. Seiffge-Krenke 1989) und in Bezug auf Medienrezeption (vgl. Vitouch 2007) oben schon diskutiert wurde (vgl. Kap. 4.2.2.1). In diesen Konzepten finden sich nicht Formen einer Verweigerung gegenüber Medien, Mediengeschichten oder medienintegrativen Unterricht generell, sondern differenzierte Formen einer sozialen, kultu-

rellen und autobiographisch relevanten Selbstverständigung, die in dieser Entwicklungsphase der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 akut ist (vgl. Drilling 2001, 35).⁹¹

Insofern sind die Positionierungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Medieninhalten miteinander vergleichbar. Dennoch sind sie individuell ausgeprägt und können als Variationen verstanden werden (vgl. Corbin/Strauss 1996, 51). Als „registers of self“ entwickeln sie sich in einer anhaltenden Fusion individuell subjektiver Lebenswelt mit „cultural scripts“. Durch den Prozess des Positionierens re-konstruieren (vgl. Eakin 1999, 117) bzw. ko-konstruieren (Bamberg 1997, 217) Schülerinnen und Schüler sich autobiographisch und erschaffen sich als soziale Wesen (vgl. Nelson 2003, 126f. u. 130ff.). Diese Selbstverständigung ist emotional kodiert. Mit ihr ist ein Wesenszug sprachgebundener Rezeption überhaupt angesprochen. Kauschke/Klann-Delius zufolge entwickeln sich mit dem Prozessbeginn des Spracherwerbs im frühen Stadium von drei- und zwanzig Monaten schon sprachlich emotionale Differenzierungen, die in „expressions of emotion“ (Kauschke/Klann-Delius 1997, 189) grundlegende mentale Prozesse der Orientierung in der Welt aufzeigen. Sie erbringen dabei empirisch den linguistischen Nachweis, dass mentale, rezeptive Prozesse als interaktionistische Verständigung und Selbstverständigung über Stellungnahmen zu sprachstrukturierten sozialen Ereignissen des Wollens, Nicht-Wollens, Erinnerns, Vergessens, Glaubens usw. verlaufen und dabei wiederum an die Kommunikationskontexte angebunden werden (vgl. Kauschke/Klann-Delius 1997, 190).

Von daher erklärt sich auch die Kategorie der Meidung als ein sprachlich strukturiertes kommunikatives Verhalten, das gemustert und interpretiert werden kann.

Es ist charakteristisch für Meidungsverhalten, dass es grundsätzlich zwei Aspekte beinhaltet, die nicht voneinander zu trennen sind. Einerseits birgt Meidung einen Kern von Angst und damit Passivität (vgl. Seiffge-Krenke 1989, 202f.) und andererseits ein akti-

⁹¹ Welzer und Markowitsch weisen darauf hin, dass gerade in diesem Alter, die Verbindung von Entwicklungspsychologie und Erforschungen autobiographischer Entwicklungen noch Forschungsbedarf besteht (vgl. Welzer/Markowitsch 2005, 71ff.; Welzer/Markowitsch 2001, 210f.; vgl. Welzer 2002a). Auf die „dramatischen“ Veränderungen in der Reifung des nervösen Systems, die bei Eintritt in die Pubertät zu Verhaltensveränderungen führen, machen Romeo/Richardson/Sisk aufmerksam. Die Differenz zwischen der Entwicklung des nervösen Systems und der sichtbaren körperlichen Reifung und die daran hängenden Erwartungen an eine soziale Reifung machen diese kritische Entwicklungsphase so unüberschaubar (vgl. Romeo/Richardson/Sisk 2002, 388).

ves, interaktionistisches sprachliches Verhalten. Sprache zeigt Emotionen an und sie erzeugt gleichzeitig Emotionen (vgl. Bamberg 1997, 207).⁹²

Die hier vorliegende Fallarbeit ist aus der Begleitung und Beobachtung der Arbeit mit einem vorstrukturierten Medientagebuch zur Mediengeschichte „Rennschwein Rudi Rüssel“ von Uwe Timm entstanden. Einbezogen wurden die Bucherzählung (Timm 2005), sowie die gleichnamige Hörbuchversion und der Film unter der Regie von Peter Timm (2003). Das Medientagebuch enthielt neben Wahlaufgaben und Arbeitsanregungen Pflichtaufgaben. Dadurch entstand ein Textkorpus, der Vergleiche in der Art der Bearbeitung der Schülerinnen und Schüler zulässt. Die Medientagbucheinträge sind zwar einmaliger Ausdruck der Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Situation und zu einem bestimmten Sachverhalt. Sie lassen aber gleichzeitig Schlüsse auf einen substanziellen Dokumentsinn zu (vgl. Mannheim 1964, 119).

Die Medientagbücher zur Medienerzählung „Rudi Rüssel“ wurden nach Beendigung der Arbeit zu einem Datenkorpus zusammengestellt und durch zusätzliche Informationen ergänzt (vgl. Kap. 3.1; vgl. dazu auch Glaser/Strauss 2005, 52).⁹³

Vergleichendes Kodieren führte fortschreitend zur Kernkategorie der Meidung. Der Kodiervorgang richtete sich am Verfahren der Grounded Theory aus, allerdings in einem heuristischen Sinne und wurde in ein methodenintegratives rekonstruktives Analyseverfahren eingebunden (vgl. dazu Kruse 2004 u. 2006; Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Diese Integration konnte über den in der Grounded Theory beschriebenen Datenschnitt vorgenommen werden, der es ermöglicht, entstehende Konzepte und Kategorien über zusätzliche Daten zu beleuchten und abzusichern und weitere rekonstruktive Verfahren (Sequenzanalyse, Diskursanalyse, Metaphernanalyse, Stilanalyse, Positioning-Analyse)

⁹² Bodor geht in einer linguistischen Perspektive davon aus, dass – im Sinne Bachtins – Emotionen als Empfindungen generell und in einzelnen beobachtbaren Kategorien sprachliche Vermittlung von Wertungen einer kulturellen Gemeinschaft manifest sind. Insofern gibt es keine privaten Emotionen, wie es – sensu Wittgenstein – keine Privatsprache gibt (vgl. Bodor 1997, 197; zu Wittgensteins Privatsprachenargument vgl. Wittgenstein 1993). Entscheidend für Bodor ist, dass Emotionen mit der Sprache dialogisch gelernt werden. Unter Bezugnahme auf Vygotskys Modellierung des Prozesses der Verinnerlichung von Sprache spricht Bodor von einer entsprechenden Verinnerlichung von Emotionen: „[...] when the inner dialogue is fixed with respect to an emotion, the emotional evaluation of the situation and the response towards it become an automatic, albeit complex and potentially controllable (consequently criticizable) process“ (Bodor 1997, 204; vgl. dazu auch Fivush/Nelson 2004, 574f.). Damit ist ein grundsätzlicher Rahmen einer an der Sprache orientierten Deutung von Emotionen entworfen. – Inwieweit es sich bei der emotionalen Spracharbeit der Rezipienten, die im Rahmen dieser Arbeit beobachtet wurden, um einen kontrollierbaren Prozess handelt, ist diskussionswürdig. Da der Datenschnitt sich allerdings nicht auf eine langfristige emotionale, sprachliche und narrative Entwicklung der beobachteten Schülerinnen und Schüler bezieht, kann keine generelle Aussage dazu getroffen werden.

⁹³ Dazu zählten fortlaufend Gespräche mit den Fachlehrern, den Schülerinnen und Schülern, die weitere Medientagebucharbeit und Elterngespräche.

bei der Datenauswertung zu nutzen (vgl. Skizze 1 im Anhang u. Kap. 3.1). Zusätzliche Daten und Erkenntnisse konnten aus den Interviews, die aus der Fallarbeit 2 gewonnen wurden, hinzugezogen werden. Die mit dem Analyseprozess einhergehende Veränderung und Ausdifferenzierung des Interpretationshorizontes (vgl. dazu Corbin/Strauss 1996, 23) zog entsprechende Erweiterungen und Veränderungen der Literaturrecherche nach sich: Es wurden vor allem weitere Arbeiten zu soziologischen, pädagogischen und psychologischen Dimensionen von Bewältigung bzw. Coping hinzugezogen (vgl. Kap. 4). Der Datenschnitt diente auch zur Reduktion des Datenkorpus, um einzelfallbezogen Rezeptionskonzepte, die unter die Kategorie „Meidung“ fallen, auszuarbeiten.

Dazu wird die Bearbeitung einer Pflichtaufgabe aus dem vorstrukturierten Medientagebuch im Folgenden ins Zentrum gestellt. Von 67 Schülerinnen und Schülern der drei Klassen liegen insgesamt 56 Tagebucheinträge zu folgender Aufgabe vor: „Du kennst die Geschichte inzwischen aus Buch, Film und Hörbuch. Du weißt, dass Rudi Rüssel auf einen Schlachthof/Masthof⁹⁴ gekommen ist und dort von ‚seiner Familie‘ wieder gefunden und nach Hause geholt wurde. Erzähle diesen Teil der Geschichte nach ...“⁹⁵ Diese Aufgabe wurde vierzehn Tage nach der Filmvorführung im Rahmen einer Doppelstunde bearbeitet. Zu diesem Zeitpunkt war den Schülerinnen und Schülern der Inhalt der Buchgeschichte und des inhaltlich sehr ähnlichen Hörbuchs ebenso wie der Film vollständig bekannt.⁹⁶ Um den Charakter der impliziten Stellungnahmen, die zur Kategorie der Meidung führten genauer zu erfassen, werden weitere Tagebucheinträge vergleichend herangezogen, die explizit die Erzählung als ganze oder bestimmte Inhalte, Figuren usw. werten.

6.1.1 „Meidung“ als Typ rezeptiver Bewältigungsarbeit

Die Nennung des Typs „Meidung“ in der Überschrift macht deutlich: Die in dieser Fallarbeit besprochene Rezeption der Schülerinnen und Schüler geht mit psychischen Bewältigungsprozessen einher.

⁹⁴ Vorweg sei darauf verwiesen, dass die beiden Signifikanten „Schlachthof/Masthof“ andeuten, dass hier die Inhalte der Buch- und Hörbucherzählung dieser Episode im Vergleich zur entsprechenden Episode im Film sehr weit auseinander gehen.

⁹⁵ Becker weist darauf hin, dass Nacherzählungsaufgaben zur Orientierung in komplexen Textvorlagen und zur Weiterentwicklung narrativer Fähigkeiten bei Kindern hilfreich und deshalb auch didaktisch besonders geeignet seien (vgl. Becker 2005, 199).

⁹⁶ Bei der Bearbeitung der Aufgabe standen weder Film noch Hörbuch zur Verfügung. Auch das Buch wurde von den Schülerinnen und Schülern nicht benutzt, obwohl sie es hätten nutzen können.

Mit der Entdeckung des Typs „Meidung“ als Kategorie in den zugrunde liegenden Medientagebucheinträgen rückt der Aspekt „Bewältigung“ als zentrales Handlungsmotiv von Hauptschülerinnen und Hauptschülern (vgl. Kap. 2.2 u. 5.2) im untersuchten Rezeptionsprozess von Mediengeschichten in den Blick.

Für die Hilfe zur Lebensbewältigung gibt es keine festgelegten Zuständigkeiten mehr. Lebensbewältigung wurde in der Vergangenheit als sozialpädagogisches und psychologisches Arbeitsfeld zur Krisenintervention in sichtbar prekären Lebenslagen entdeckt. Das Feld des Bewältigungsbedarfs hat sich allerdings differenziert. Lenz/Schefold/Schröer sprechen von „entgrenzter Lebensbewältigung“ (Lenz/Schefold/Schröer 2004, 12) und machen dadurch deutlich, dass das Problemfeld, auf dem es über die Runden zu kommen gilt, sich diversifiziert hat. Besonders die psychosoziale Dynamik des Jugendalters zieht Bewältigungsbedarf nach sich (vgl. Schröer 2004, 25, 69). Bewältigungsbedarf diffundiert in alle Lebensbereiche hinein. Das bedeutet nicht automatisch, dass die Jugendlichen permanent tief greifende Krisen durchleben, sondern dass Bewältigung mehr und mehr ein Problem der lebensweltlichen Stabilisierung in einem entgrenzten Alltag wird, zu dessen Entgrenzung und Widersprüchlichkeit insbesondere Medien beitragen (vgl. Schröer 2004, 21).

Bewältigung geschieht zwar in gewissem Maße vergleichbar, aber individuell und auf die eigene Lebenswirklichkeit und Lebenswelt bezogen, bis in die Bereiche des schulischen Lernens und Arbeitens hinein (vgl. Schefold 2004, 163). Individuelle Reifung des Gehirns, und damit korreliert individuelle Verarbeitung von Informationen in den kortikalen und limbischen Strukturen (vgl. Markowitsch 2002, 189), verweisen auf einen weiteren Bereich von Entgrenzung, der sich auf die Einzelperson konzentriert. Arten und Weisen, wie Leben bewältigt wird und was im Einzelnen dabei eine Rolle spielt, sind dabei unterschiedlich.

Bezogen auf die Datenanalyse und Interpretation in der vorliegenden Fallarbeit hat das Konsequenzen. Bewältigungsformen des Typs „Meidung“ in der Datenauswertung zu fokussieren, bedeutet nicht, dass „Meidung“ wie bei Seiffge-Krenke von offensiveren Bewältigungsformen wie „Aktivität“ und „internale Bewältigungsformen“ (vgl. Seiffge-Krenke 1989, 204) abgegrenzt werden kann, sondern, dass Meidung sich vielgestaltig in den Rezeptionstexten der Schülerinnen und Schüler manifestiert. „Meidung“ bezeichnet die Konsequenz des psychodramatischen Prozesses einer Rezeption, die unterschiedliche Phasen durchläuft, Annäherung an den Plot und Distanzierung von ihm beinhaltet und

letztlich zum Zeitpunkt des Schreibens der Rezeptionstexte Stellungnahmen zum Plot anzeigt, die eine persönliche, wenn auch nicht zwingend bewusste Bewältigungshaltungen widerspiegeln.

Beobachtet wird also ein Medienwirkungsprozess, in dem das individuelle rezeptive Verhalten der Schülerinnen und Schüler behutsam in Vergleich gezogen wird, ohne dass Individualität und Subjektivität dieser Rezeption dadurch reduziert wird. Die Interpretationen werden gerahmt durch die Medienwirkungsansätze, die in den theoretischen Skizzen referiert und diskutiert wurden (vgl. Kap. 5). Diese Ansätze ermöglichen es, das Wechselverhältnis von individueller und subjektiver Lebenswelt, ökologischer und kultureller Alltagswelt und dem virtuellen Medienstimulus zu beschreiben. Dabei spielen in der Rezeption Empfindungen als Verdichtung emotionaler und kognitiver und unterschiedlich bewusster Verarbeitungsprozesse auf unterschiedlichen psychischen Wertungsebenen eine Rolle. Diese Wertungen kommen im Sinne Uspenskij als mehr oder weniger bewusste Stellungnahmen bzw. Standpunkte („points of view“) zu Wort und können deshalb über das Anliegen der behutsamen Kategorienbildung hinaus rekonstruiert bzw. interpretiert werden. Stellungnahmen bzw. Standpunkte sind dabei als Ausdrücke in einem Prozess von „Positionierungen als Identitätszuweisungen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 196) zu verstehen, in denen der sich Äußernde selbst im Kontext einer (medialen) Kommunikation positioniert und gleichzeitig durch den Kommunikationspartner (Medium) fremdpositioniert wird und sich reaktiv verhalten muss. In diesem kommunikativen Prozess sind Standpunkte immer vorläufig und können flexibel gewechselt und ausprobiert werden. Positionierungen sind dabei nicht nur im linearen Ablauf eines Kommunikationsprozesses zu verstehen, sondern können als Synthesen und Kombinationen unterschiedlicher fremder und eigener Standpunkte geschehen (vgl. Uspenskij 1975, 45). Als häufig unwillkürliches Handeln der sich Äußernden findet dabei die „Eroberung eines Standpunktes“ aus „Empfindungen“ heraus statt, in der Sinn in einem Prozess von Wertungen entworfen wird, „in die sowohl der Organismus als auch die sinnerzeugende Aktivität einbeschlossen sind“ (Bachtin 1979, 145). Diese Wertungsprozesse sind lebensweltliche Verknüpfungen des Menschen mit der Gesamtheit der Ereignisse seines Lebens und seiner durch ihn erfahrenen Umwelt (vgl. Bachtin 1989, 102). Sie sind also nichts anderes als „Verstehen“. Hitzler definiert „Verstehen“ als „jenen Vorgang [...], der einer Erfahrung Sinn verleiht“ (Hitzler 1993, 223f.). Gemeint sind dabei alle sinnverleihenden kognitiven und emotionalen Prozesse (vgl.

Kruse 2006, 10), die in ihrem „symbolischen Zustandsaspekt aus sprachlich strukturierten Wissenssystemen“ (Schütze 1975, 31) bestehen und von dort aus der Beschreibung und Analyse zugänglich werden, ohne allerdings Sprache zu verabsolutieren (vgl. Schütze 1975, 455).

Solches empfindungsgetriebenes Verstehen findet häufig Ausdruck in den Stilen von Äußerungen, die als psychische und sprachliche Synthesen unterschiedlicher Positionsschichten eigentlicher und uneigentlicher Rede erkennbar werden können (vgl. Bakhtin 2003, 73, 83; Vgl. E. Lerch 1922; vgl. G. Lerch 1922; vgl. Lorck 1921, 54; vgl. Uspenskij 1975, 42; vgl. Volosinov 1975, 101ff.; vgl. Vossler 1923a, 102; vgl. Vossler 1923b, 137; vgl. Vygotsky 2002, 404).

„Meidung“ ist als eine hermeneutische Kategorie schwer zu beschreiben, weil ihr die Beobachtung zugrunde liegt, dass ein erwartetes Verhalten nicht stattfindet. Diese zunächst als Nichtstattfinden zu konstatierende Realität findet aber dennoch in unterschiedlicher Weise Ausdruck und beleuchtet das Nichtstattfinden deshalb indirekt.

Will man deshalb „Meidung“ nicht in Abgrenzung zu positiv belegbaren Kategorien aktiven Handelns beschreiben, sondern Meidung als ein durchaus aktives Handeln in einem Bewältigungsprozess verstehen, dann hat dies Auswirkungen auf den Verstehensprozess, der in dieser Fallarbeit angestrengt wird.

Der Weg zum oben gekennzeichneten Phänomen der Meidung gestaltetet sich, über emotionale Wertungen der Medienfiguren und des Plots, die in Standpunkten („points of view“) bzw. Stellungnahmen im Sinne Uspenskij in Medientagebucheinträgen der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck kommen. Diese Stellungnahmen finden zu- meist implizit statt. Sie sind flexibel und ändern sich beim Schreiben häufig. Erkennbar werden sie vor allem in Stilbrüchen, Kontamination der Rede (vgl. dazu Uspenskij 1975, 42ff.), (unvermittelter) Wechsel von indirekter und direkter Rede, Wechsel von eigentlicher und uneigentlicher Rede, „innersprachliche Zweisprachigkeit“ (Uspenskij 1975, 47)⁹⁷ usw. Die Wechsel der Standpunkte zeigen an, dass die Rezeption immer im Fluss bleibt.

⁹⁷ Gemeint ist eine besondere Form des Wechsels eigentlicher und uneigentlicher Rede, dadurch dass zwei oder mehr Positionen durch Sprecher-Hörer-Tausch in einer zusammengehörigen Äußerungseinheit getan werden, beispielsweise: „Zuppi ist ein nettes kleines Mädchen aber wenn sie ~~nicht~~ nicht ihr Willen bekommt, fängt sie immer an zu weinen, das hast Vater immer“ (MT/TZc). Der Schüler kombiniert Rezipienten und Erzählerstandpunkt. Zunächst beschreibt er die Figur Zuppi im Rahmen einer zusammenfassenden Nach-

Am deutlichsten traten die Standpunkte freilich dort hervor, wo die Schülerinnen und Schüler explizit durch die Aufgabenstellung zu Stellungnahmen zur Erzählung aufgefordert waren. Diese Aufforderungen traten im vorstrukturierten Medientagebuch vor allem in den abschließenden Aufgaben auf und verlangten von den Schülerinnen und Schülern eine Bewertung der Erzählung insgesamt sowie die Bewertung der eingesetzten Medien Buch, Film und Hörbuch. Diese expliziten Wertungen bzw. Stellungnahmen sollen zum Vergleich mit den impliziten Wertungen bzw. Stellungnahmen, die unter die Kategorie der Meidung fallen, diskutiert werden. Sie werden im Folgenden der Fallarbeit der oben genannten Nacherzählungsaufgabe vorangestellt. Da die folgenden Beispiele expliziter Wertungen bzw. Stellungnahmen auf der Makroebene nicht nur das Bild vom rezeptiven Vorgehen der Schülerinnen und Schüler anreichern sollen, sondern vor allem im Sinne eines Datenschnitts vergleichend gebraucht werden und damit auf den theoretischen und methodischen Vorgang der interpretativen Datenerschließung zurückwirken,⁹⁸ werden sie hier nicht als eigene Fallarbeit ausgearbeitet, sondern in den Kontext der Methodenerläuterung, die auch ein Licht auf den hermeneutischen Prozess dieser Arbeit werfen kann, eingebunden.

6.1.1.1 Stellungnahmen auf der Makroebene

Wie stark die psychische Tätigkeit des Wertens bzw. der Stellungnahme in das Bewusstsein eines Rezipienten tritt und sich in willkürlichen Handlungen äußert, ist oftmals schwer auszumachen. Implizites und explizites Werten kann als Kontinuum einer psychischen Tätigkeit verstanden werden, so, wie der innere werdende Gedanke seine bewusstseinsmäßige Vervollkommnung in der abschließenden Realisierung im exteriorisierten Wort findet (vgl. A.A. Leontev 1984a, 132). Diese psychische Tätigkeit umfasst dabei unterschiedliche Bewertungshandlungen, die sich im Grad des Bewusstseins unterscheiden.

Von dieser Annahme geht auch Früh in seiner Unterhaltungstheorie im Rahmen des dynamisch-transaktionalen Ansatzes aus (vgl. Kap. 5.2). Früh entwirft dazu ein dynamisches Zweiebenenmodell, in dem er eine Makroebene und eine Mikroebene der

erzählung als Rezipient der Geschichte und wechselt dann in die Erzählung des Ich-Erzählers, als einem der älteren Geschwister von Zuppi.

⁹⁸ Rosenthal betont, dass es in der Fallrekonstruktion darum gehen müsse, nicht nur Aussagen über unterschiedliche Typen zu machen, sondern auch über deren Zusammenspiel. Ferner geht es darum durch Vergleiche zu erörtern, „welche unterschiedlichen Antworten sich auf ein bestimmtes soziales Problem finden lassen“ (Rosenthal 2005, 96).

emotionsgebundenen Bewertung bzw. Kommentierung von Medieninhalten bei der Rezeption unterscheidet (vgl. Früh 2003b, 41; vgl. auch hier Kap. 5.2.4). Die fortlaufenden Bewertungen eines Medieninhaltes zielen darauf, Souveränität bzw. Kontrolle über die Rezeption herzustellen. Bewertungen auf der Makroebene sind dabei stärker wissens- und erfahrungsbasiert als auf der Mikroebene, Bewertungen auf der Mikroebene eher unwillkürlich und emotional. Das dynamische Zusammenspiel dieser beiden Wertungsebenen bewirkt, dass kognitive und emotionale Aspekte in der psychischen Handlung des Wertens durch Stellungnahmen nicht voneinander zu trennen sind.

Der sich hier abzeichnende psychische Prozess des Wertens hat eine entwicklungspsychologische Entsprechung. A.A. Leontev unterscheidet menschliche (sprachliche) Tätigkeit in zwei zusammengehörige aber analytisch voneinander zu trennende Abläufe: Handlungen und Operationen. Handlungen stehen mit ihren Zielen in Beziehung und sind deshalb stärker an Bewusstsein gebunden als Operationen, die auf ihre Bedingungen bezogen sind. Handlungen basieren daher auf einem Repertoire an Operationen um eine Tätigkeit zu realisieren (vgl. A.N. Leontev 1984, 24).

Diese Unterscheidung kann Frühs Wertungssystematik in der Zweiteilung einer Mikro- und einer Makroebene erhellen: Auf der Mikroebene äußern sich Wertungen in einer medienrezeptiven Tätigkeit in Standpunktnahmen, die an Empfindungen als spürbarem Zusammenfluss ihrer Bedingungen gebunden sind. Auf der Makroebene wird dann in Wechselwirkung mit den Operationen auf der Mikroebene stärker bewusstseinsgeleitet die Rezeption als Handlung an zielorientierten Wertmaßstäben geordnet.⁹⁹

Diese psychische Einheit findet eine zeichentheoretische Entsprechung in der mimetischen und sympraktischen Zeichenstruktur des Mediums im Sinne von Peirce (vgl. Kloepfer 1982, 152f.; vgl. dazu Kap. 5.3.3.2).

Auch hier kann angelehnt an Früh zwischen einer Makroebene der Rezeption und einer Mikroebene der Rezeption unterschieden werden. Die Makroebene umfasst eher explizi-

⁹⁹ Es muss allerdings an dieser Stelle noch einmal hinzugefügt werden, dass das Zusammenspiel der beiden Wertungsebenen „bottom up“ und „top down“ als Beschreibungsmodell nur Sinn macht, wenn es nicht als eng gefasstes kognitionstheoretisches Modell, sondern als ein alle bewussten und unbewussten Prozesse von Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung umfassender Rezeptionszusammenhang verstanden wird, in dem sich Bewusstsein herausbilden kann. Damasio hat diesen Zusammenhang wie folgt beschrieben: „Auf eine merkwürdige Weise beginnt Bewusstsein als das Fühlen dessen, was geschieht, wenn wir sehen, hören oder tasten. Etwas strenger formuliert, handelt es sich um das Gefühl, das die Erzeugung jeder Art von Vorstellung – egal ob visueller, auditorischer, taktiler oder viszeraler Art – im Organismus begleitet. Im richtigen Kontext macht dieses Gefühl die Vorstellungen kenntlich als mir gehörig und ermöglicht mir die Aussage, dass ich – in der vollen Bedeutung des Wortes – sehe, höre oder taste“ (Damasio 2007, 40).

te Stellungnahmen, die durch entsprechend Aufgabenstellung hervorgerufen werden, die Mikroebene eher implizite Stellungnahmen.

Das vorstrukturierte Medientagebuch wurde mit vier Aufgaben zur expliziten Bewertung der Mediengeschichte „Rennschwein Rudi Rüssel“ in den drei medialen Varianten abgeschlossen. Die Fortsetzungsaufgaben lauteten: „Die Geschichte ‚Rennschwein Rudi Rüssel‘ hat mir gefallen/nicht gefallen, weil ...“, „Das Buch hat mir gefallen/nicht gefallen, weil ...“, „Der Film hat mir gefallen/nicht gefallen, weil ...“, „Das Hörbuch hat mir gefallen/nicht gefallen, weil ...“.

Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wertete die Geschichte positiv, wobei insgesamt Film und Buch noch wesentlich besser abschnitten als das Hörbuch, das auf breites Desinteresse stieß.¹⁰⁰ Die Wertungen waren zumeist knapp formuliert, oft global und ohne weitere Begründung. Es kann vermutet werden, dass die Annahme, eine positive Wertung sei sozial erwünscht, dabei eine gewisse Rolle spielte.

Andererseits wurden aber auch Stellungnahmen abgegeben, die negativ waren („ich diese Geschichte nicht gut find weil sie ist langweilig.“ (MT/MCc)) und solche, die das negative Werturteil zu begründen suchten. Bei diesen Stellungnahmen fällt auf, dass sie dann von einem übergeordneten Standpunkt aus werten. Sie beziehen sich weniger auf den Plot als auf globale, kumulierte Eindrücke. Darin sind sie nicht typisch für die gesamte Rezeption, wie aus den jeweils vorhergehenden Medientagbucheinträgen hervorgeht.

Oder aber sie sind auf ein bestimmtes Detail bezogen und bilden deshalb ebenso wenig eine Gesamtwertung ab, wie nach der bis dahin sehr differenziert wahrgenommenen Geschichte zu vermuten wäre. Im Plausibilitätsrahmen der Schülerinnen und Schüler aber scheinen diese Begründungen offenbar hinzureichen, wie folgendes Beispiel illustriert:

Sie hat mir gefallen weil die geschichte auch lebenig ist. ~~und~~ und weil sich die Geschichte um Tiere handelt. Ich finde es auch gut das eine . Geschichte mal um ein Schwein geht (MT/KFc)

¹⁰⁰ Diese Beobachtung ist nicht speziell nur auf die Hörbuchversion „Rennschwein Rudi Rüssel“ bezogen, sondern spiegelt sich insgesamt in einem weitreichenden Desinteresse an Hörbüchern und Hörspielen. Die im Rahmen der freien Medienstunden angebotenen Hörbücher und Hörspiel wurden insgesamt selten genutzt. Wenn sie genutzt wurden, dann entweder weil die Nutzer sich auch außerhalb der Schule gerne mit Hörspielen beschäftigen – eine deutliche Minderheit –, weil als Hörspiel- bzw. Hörbuchversion Geschichten zur Verfügung standen, die sich allgemein großer Beliebtheit erfreuten und vor allem, wenn die zur Verfügung stehenden Bücher vergriffen waren, und die Hörbücher bzw. Hörspiele als Ersatzmedien fungierten. Weiterhin kam es zu Hörbuch- bzw. Hörspielnutzungen ab und zu aufgrund ungezielter Suche im Rahmen der Medienwahlmöglichkeiten.

In dieser Stellungnahme wird differenziert. Es werden drei Gründe genannt, die zu einer positiven Bewertung führen, wobei vor allem die zweite und dritte Begründung sachlogisch in einem engen Zusammenhang stehen. Die Äußerung als Stellungnahme wird von einem übergeordneten Standpunkt aus entworfen, der sich nicht am Sujet der Medienerzählung orientiert. Es werden stattdessen Genrepräferenzen und im Hintergrund stehende Medienerfahrungen abgeglichen.¹⁰¹ Ebenso global wertend liest sich folgende Bewertung:

war interessant ein bisschen lustig der Rudi Rüssel war am lustigsten. Mir war Rudi Rüssel am besten (MT/KKc).

Die doppelte Wertung „interessant“ und „ein bisschen lustig“ weist auf eine vorsichtige Differenzierung einer zunächst globalen Bewertung hin, die sich auf den Plot bezieht, denn sonst wäre die Einschränkung („bisschen“), die die Wertung beinhaltet, nicht möglich. Inhaltlich lässt sich nicht feststellen, was gemeint ist, dennoch liegt ein formaler Hinweis auf eine kumulative Bewertung vor, die sich auf die Erinnerung der Handlung der Geschichte bezieht. Die Hinweise verdichten sich durch eine weitere Differenzierung hinsichtlich des Mediums Film: „Er war in ein par stelen lustig Rudi war wieder am lustigsten uder wo er mit Klabautermann Kämpfte.“ (MT/KKc) Es wird ein herausragendes Beispiel aus der Kumulation von Bezugnahmen, die die Erinnerung an den Film kennzeichnen („par stelen“), gegeben. Dem Schüler steht offenbar die besondere Situation des Schweinerennens vor Augen, die in der Tat gerade im Film zentral ist. Rudi Rüssel gewinnt in einem spektakulären Finallauf das Schweinrennen von Egesdorf gegen den sportlichen Antipoden, den Renneber Klabautermann. Dass in diesem Eintrag von einem „Kampf“ gesprochen wird, weist nicht nur auf die Anlage dieser filmischen Episode nach einem Konfliktschema hin (vgl. Wuss 1999, 218), sondern auch darauf, dass der Schüler in seiner Rezeption dieses Konfliktschema nachvollzogen hat. Das Schweinerennen entspricht dabei ganz einem Muster, das Genrefilmen (das so genannte Sportlerdrama) entlehnt ist, in dem trotz aller (ungerechten) Widerstände der Held sich am Ende dennoch knapp durchsetzt und mit ihm die Gerechtigkeit siegt. Deutlich wird in dieser Wertung auch, dass das Attribut „lustig“ nicht zu der angedeuteten Situation passt.

¹⁰¹ Zu den genrespezifischen Orientierungen bei der Lektüre- und Medienwahl bietet z.B. Bertschi-Kaufmann einen großzügigen Überblick (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003, 146ff.). Für den Zusammenhang von Sozialisation, Inkulturation und Gattungsentwicklung der Lese- und Medienkultur vgl. Glase-napp/Graf/Rosbach u.a. (2006). Den übergreifenden Wertungszusammenhang zwischen KJL und ihren Rezipienten in Bezug auf das „Lesenswerte“ hat Hurrelmann schon Anfang der 80er Jahre als eine historische Entwicklung ausgemacht (vgl. Hurrelmann 1982, 106f.).

Die konkrete Benennung der Episode des Schweinerennens wird additiv der pauschalen Wertung „lustig“ nachgeordnet, ohne sich zwangsläufig darauf beziehen zu müssen.

War diese Episode für den Schüler nun lustig oder nicht?

Mit Blick auf die Filmerzählung, die vor allem Spannungsaufbau durch den Kontrast des fairen Verhaltens Rudis und seiner ihn betreuenden Familie mit dem unfairen Verhalten des Besitzers des Rennebers Klabautermann herstellt, eher nicht.¹⁰² Die positiven Attribute „interessant“ und „lustig“ (mit modaler Einschränkung) verweisen eher auf eine als unangenehm empfundene rezeptive Dissonanz, mit der sich der Schüler lieber nicht weiter auseinandersetzen will. Die nicht stimmige positive Wertung, die auf Konsensherstellung zielt, ermöglicht Distanzierung vom erinnerten Konflikt und kann deshalb als Ausdruck von Meidung interpretiert werden.

Die Indizienkette kann erweitert werden: An anderer Stelle, an der der Schüler die Figur Herrn Nieß, den Besitzer des Rennebers Klabautermann und Auslöser des erzählten Konflikts, beschreibt, wird Meidung als Distanzierung vom Konflikt deutlich.¹⁰³ Hier zeigt sich, wie in vielen Tagebucheinträgen von Mitschülerinnen und Mitschülern, dass auch im Nachhinein in der Erinnerung an den Film Affekte eine Rolle spielen. Sie entstehen durch figurenbezogene Zuschauerempfindungen, die über das topikalisierte Oppositionsschema „gut – böse“ im Film aufgebaut werden (vgl. dazu Wulff 1999, 283; vgl. Wuss 1999, 119).

In vielen Tagebucheinträgen von Mitschülerinnen und Mitschülern wird in charakterisierenden Beschreibungen der Figur Herr Nieß hervorgehoben, dass dieser einen Sieg Rudi Rüssels zu hintertreiben versucht, indem er Rudi Rüssel Alkohol einflößt.

Im Medientagebucheintrag dieses Schülers klingt dies so:

„Ein bisien diek rundes Gesicht nicht nett aber manchmal ist er sehr nett. Ein netter Mensch er kan schnell büse werden. Er trinkt gerne Bier makt Wettkampfes von Egesdorf“ (MT/KKc)

Der Eintrag ist widersprüchlich aufgebaut, wobei negative äußerliche Attribute, die der filmischen Darstellung der Figur entsprechen, genutzt werden, um sie unsympathisch zu

¹⁰² Die in einem Memo festgehaltenen Eindrücke zur Reaktion der Schüler dieser Klasse auf diese Filmepisode weisen darauf hin, dass der „dramatische Konflikt“ entsprechende Reaktionen hervorrief. Die erregende Spannung ist auf eine auf Erzeugung und Lenkung der Zuschauerempfindungen hin angelegte Einsetzung filmtechnischer und erzählerischer Mittel zurückzuführen (vgl. Eder 2005, 226).

¹⁰³ Die Datierung des entsprechenden Tagebucheintrags weist einen ähnlich großen Zeitabstand zur Filmübertragung auf.

zeichnen und um zu einer in Übertreibungen beschriebenen polarisierenden Bewertung dieser Figur zu kommen („sehr nett“ / „büse“). Ein Biertrinker zu sein, ist in den Augen der Schüler allgemein ein negatives Attribut.

In diesem Medientagbucheintrag wird allerdings verschwiegen, dass Herr Nieß seinem eigenen Schwein Bier zu trinken gibt und auch Rudi Rüssel Alkohol eingeflößt hat. Überhaupt wird die Figur ambivalent dargestellt. Ihr moralisch verwerfliches, unfaires Handeln in Bezug auf das Schweinerennen wird nicht weiter erwähnt. Das heißt, Bewertung des Aussehens, Bewertung des allgemeinen Verhaltens und Bewertung des Handelns der Figur sind nicht zwangsläufig kongruent. Wulff geht in der Bestimmung empathischer Bezüge von Filmrezipienten zu Medienfiguren über die Ebene affektiver Bezüge hinaus. Er unterscheidet drei Schichten des Charakters einer Medienfigur, die zum empathisierenden Nachvollzug dieser Figur durch den Rezipienten anleiten. Für die Operationen dieses Nachvollziehens durch den Rezipienten sind die normativen, die emotionalen und die argumentativen Züge der Figur wichtig. Dabei spielen im Rahmen der Bewertung der Handlungsaspekt, der Gefühlsaspekt und der Urteilsaspekt in der Gesamtoperation des Nachvollziehens durch den Rezipienten eine Rolle (vgl. Wulff 2005).

Zentral ist in dieser Wertungstriade das Handeln der Figuren, das die sujethaltige filmische Situation erst herstellt. Blickt man auf die beiden oben angeführten Tagebucheinträge des Schülers, dann wird deutlich, dass er in einer Übertreibung der Figur ironische Distanz in seiner Auseinandersetzung mit der Figur aufbaut. Lässt man das moralisch verwerfliche Handeln der Figur weg bzw. verharmlost man es („makt Wettkampfes von Egesdorf“), dann funktioniert das Figurenklischee im Plot nicht mehr und wirkt lächerlich. Der Schüler kennt den filmischen Plot dieser Episode sehr genau, wie aus den Anspielungen herauszulesen ist, aber er äußert sich nicht weiter dazu. Das Attribut „lustig“ kann dabei auch auf die parodistische Beschreibung dieser Figur bezogen werden, dennoch bleibt die Handlung des Plots verschwiegen; eine Entwicklung des Plots aus der Erinnerung wird gemieden.

Solche Meidung als Form rezeptiver Verarbeitung eines Plots hat Gründe. Wuss weist darauf hin, dass emotionale Auseinandersetzungen mit Filmen einen Lebensweltbezug haben, der sozialer Art ist. Deshalb steht der Rezipient auch persönlich mit der Filmhandlung in enger Verbindung: Wenn Filmgeschichten Widersprüche zu lebensweltlichen Erfahrungen oder Einstellungen als „Konfliktsituationen des Lebens“ aufbauen,

dann „ergeben sich gelegentlich emotionale Ausgangssituationen, die für den Rezipienten lähmend und unproduktiv, aber auch stimulierend und viel versprechend sein können“ (Wuss 1999, 322).

Zentral ist im PKS-Modell deshalb ein Bewältigungsmoment in der Suche nach psychischer Kontrolle durch den Zuschauer. Einerseits suchen die Rezipienten passive Kontrolle über das Geschehen, das in Begleitung der Figuren im Film durchlaufen wird, andererseits eine „praktische Kontrollkompetenz [...] gegenüber den widersprüchlichen Verhältnissen der Realität“ (Wuss 1999, 322).

Dem Versuch, Kontrolle herzustellen, liegt immer ein Bewältigungsmoment zugrunde, das dann in den Vordergrund tritt, wenn Kontrollverlust droht. Coping im Rahmen der Rezeption bedeutet dann, Bewältigungsoptionen zu prüfen oder zu probieren, zumindest aber, sich reaktiv zu der empfundenen Bedrohung zu verhalten.

Wer sich ironisch zu einer Figur stellt, die Dissonanzen mit eigenen lebensweltlich geprägten Vorstellungen bewirkt, versucht Kontrolle über diese Dissonanz herzustellen. Insofern kann die Auslassung einer genaueren Darlegung des Handelns der Figur durch den Schüler ebenfalls als ein Hinweis auf die Herstellung praktischer Kontrolle verstanden werden. Die Auslassung ist dann „sinnhaft“ (Honer 2003, 112) bezogen auf die Herstellung einer lebensweltlich relevanten psychischen „Selbstregulation“ (Robbins 2001, 63). Die maßgebliche Figur, die den Kampf ja spannend macht, ist nicht der Renneber Klabautermann, sondern sein Besitzer, der durch sein unfaires Handeln im Vorfeld des Rennens Dissonanzen herstellt, die eine übergeordnete moralisch-ethische Relevanz haben.

Es bleibt die Frage, weshalb bei einer Figur, die maßgeblich als Akteur in Erscheinung tritt und deshalb als handelnde Figur, im Vordergrund steht (vgl. Wulff 2006, 58f.), nicht ihr Handeln bewertet wird.

Einen Hinweis zu dieser Frage kann Barratts Unterscheidung hinsichtlich der Bezugsrichtung von Empathie geben, die durch Filmübertragung beim Zuschauer auf unterschiedlichen Wegen entstehen kann. Einerseits durch eine Nähe, die zu Figuren selbst aufgebaut wird, die allerdings verhältnismäßig schwach ist, und andererseits durch Nähe zu einer Situation, die durch Einflussnahmen der Figuren emotional relevant wird. Die rezeptive Nähe zu Figuren wird von Barratt über zwei infrage kommende Involvementprozesse beschrieben: Der eine verläuft auf einer „associative route of empathy“ und der andere auf einer „simulative route of empathy“. Der assoziative Prozess

wird durch „personal cues“, die zu emotionalen Erregungen führen, ausgelöst. Der simulative Prozess entsteht durch ein „role taking“ mit einer Figur.

Alternativ dazu schlägt Barratt einen „appraisal account“ vor, der weniger an den Figuren als an der erzählten Situation bzw. an der Handlung orientiert ist:

The appraisal account suggests a different explanation. In the real world, we only tend to have (close) perceptual access and (sustained) spatio-temporal attachment to our own emotional narratives. In light of this, when we focus on, say, a (goal-directed) action for a reasonable period of time, it tends to be an action that we, ourselves, are performing. (Barratt 2006, 48)

Der Fokus eines Filmrezipienten ist also maßgeblich auf Situationen gerichtet, die im Zusammenhang eigener Emotionen und Anschauungen, gleichsam in der eigenen Sichtweise und nicht sehr stark an Figuren gebunden beurteilt werden. Die Bewertung einer Figur ist demnach emotional einfacher, da die Verbindung zu ihr nicht so stark ist wie zu der erlebten Filmhandlung.¹⁰⁴

Barratts Unterscheidung kann im Kern als eine Spezifizierung des Involvements des Elaborations-Likelihood-Modells gelesen werden (vgl. Kap. 5.1.3), das starkes und schwaches Involvement ebenfalls über unterschiedlich stark ausgeprägte Routen beschreibt, mit dem Unterschied, dass Barratt im Gegensatz zum klassischen Elaboration-Likelihood-Modell von Petty/Cacioppo wesentlich stärker Formen affektiver Erregung als Rezeptionsmodi in den Vordergrund rückt.

Stellt man in Rechnung, dass der zeitliche Rezeptionsabstand bei den Einträgen in ein Medientagebuch zur Übertragung der Geschichte immer verhältnismäßig groß ist, dann kann nicht von einer direkt reaktiven Rezeption wie im Falle der gleichzeitigen Übertragung ausgegangen werden. Die Rezeption entsteht aus der Erinnerung an die Erstrezeption bei der Medienübertragung und ist mit entsprechenden Selektionen verbunden.

Bezieht man das Modell Barratts auf diese besondere Form der Rezeption als Rezeption einer Erinnerung, dann stellt sich die Frage, wieso die unwahrscheinlichere Variante der Verarbeitung von „personal cues“ gegenüber „situational cues“ stattfindet, wenn diese im Sinne des „appraisal accounts“ einen dichteren lebensweltlichen und damit auch per-

¹⁰⁴ Dieser Aspekt kommt in Analysen von Schülerarbeiten zu Mediengeschichten oftmals zu kurz. Häufig wird davon ausgegangen, dass Kinder sich gleichsam parasozial auf Medienfiguren beziehen und empathisch „Lieblingsfiguren“ mit hohem Selbsterfahrungspotential auswählen. Die Analyse entsprechender Daten und die Daten selbst, die von Kindern insbesondere in Schreib- und Malaufgaben sowie Interviews gewonnen werden, machen aber deutlich, dass diese Figuren von den Kindern als Handlungsträger wahrgenommen werden und sich die emotionalen Urteile der Kinder zumeist weniger auf sie als auf die erzählte Handlungen beziehen. Beispiele dafür finden sich bei Sjölin (1999).

sönlichen Bezug zum Plot zulassen. Es kann vermutet werden, dass sich die Rezeption im Nachhinein emotional und kognitiv so verändert, dass die Bewertung der Erstrezeption ebenfalls Gegenstand der erneuten Rezeption wird. Auch auf sie wird nun emotional und kognitiv reagiert.¹⁰⁵

Die Konzentration auf die Figur, die parodiert wird, zeigt an, dass Distanz zu ihr und auch zu ihrem Wirken besteht. Der Schüler, der sich nicht mehr emotional einfangen lässt, emanzipiert sich gleichsam gegenüber der Gefahr, ungewollt von Emotionen übermannt zu werden, und schafft so Kontrolle über die Erinnerung. Umgekehrt heißt dies, dass eine Anstrengung unternommen wird, um möglicherweise gefährliche Erinnerungen zu unterdrücken, sie zu entschärfen, kurz: sie zu meiden.

Als Beispiel für das Hervortreten einer solchen Erinnerung kann die Stellungnahme eines weiteren Schülers dienen¹⁰⁶:

Die geschichte hat mir ein bistchen gefallen Ich wand das rudi so gut ist Er ein fach zu Viel fur ein Schwein Das ist cool rudi. (MT/MBc)

Auch diese Äußerung steht widersprüchlich zwischen verhaltenem Wohlgefallen und Euphorie. Aufmerksam macht die gleich am Anfang geäußerte Einschränkung durch das Modaladverb „bistchen“, so dass vermutet werden kann, dass eine relevante Dissonanz die Beurteilung anleitet. Sie wird auf „Die geschichte“, also den Verlauf bezogen, allerdings wiederum nicht weiter ausgeführt. Stattdessen wird das Positive, die Figur Rudi, herausgehoben und entsprechend stilisiert („so gut“/„cool“). Neben dem auffälligen Co-de-Switch in die Jugendsprache hinein, die ein Hinweis auf Herstellung eines emotionalen Ausgleichs sein kann und damit die Kontrollübernahme markiert, fällt wiederum auf, dass nach dem bereits erwähnten Muster eine Bezugsfigur herausgesucht und in das Zentrum der emotionalen Beurteilung gestellt wird. Allerdings kann hier die Handlungsgebundenheit der Figur Rudi nur schwerlich verborgen werden. Die Äußerung „Er ein fach zu Viel fur ein Schwein“ ist nicht eindeutig. Allerdings zeigt sie an, dass hier auch die Diskrepanz zwischen Erwartung und Realisierung des Plots eine Rolle in der rezeptiven Verarbeitung spielt, die mit einer Dissonanz zusammenhängt. Diese Diskrepanz führt der Schüler nicht weiter aus, sondern bleibt bei einer Andeutung, um dann auf die

¹⁰⁵ Perrewé/Zellars heben diesen Aspekt des „Reappraisals“ im Zusammenhang psychischer Coping-Prozesse hervor. In einer Feed-back-Schleife werden dabei vorhergehende Wertungsprozesse mitbewertet (vgl. Perrewé/Zellars 1999, 741; vgl. auch Kap. 4.2.2.3).

¹⁰⁶ Dieser Schüler, Mc, wird im Rahmen der Einzelfallbeschreibungen (Kap. 7.2) dargestellt werden. Vorweg sei auf die Schreibschwäche des Schülers verwiesen, die auch mit generell großen Problemen bei der geistigen Verarbeitung von Sachverhalten jedweder Art zusammenhängen. Insofern stellt er einen Sonderfall dar, der allerdings sensu Lurija besser Aufschluss über allgemeine Strukturen geben kann, als es durch Orientierungen an Normalfällen erlaubt wäre (vgl. dazu Lurija 1998, 348).

Figur Rudi umzuschwenken, die er als „cool“ bewertet. Auch diese Äußerung ist nicht eindeutig: Entweder exponiert sie Rudi und wertet sie dadurch positiv oder aber sie ist als Dialog mit Rudi zu verstehen. Das heißt, es würde gleichsam vom Rezipienten ein Lob auf Figurenebene, also von einem „inneren Standpunkt“ (Uspenskij 1986, 474) aus, an Rudi Rüssel ausgesprochen. Ohne die Lesarten festlegen zu müssen, wird aber eine Tendenz deutlich, die sich schon in den vorhergehenden Beispielen abzeichnete. Durch die schreibende Beschäftigung mit der Geschichte wird Erinnerung ausgelöst, die den Rezipienten emotional involviert.

Die erinnernde Vergegenwärtigung der Geschichte hat eine emotional ambivalente Wirkung. Die Konzentration auf eine Figur bei der Bewertung – in diesem Fall Rudi – scheint in den skizzierten Fällen im Sinne eines Copings einfacher als die Auseinandersetzung mit der Handlung. Insofern ist dieser Medientagbucheintrag sinnvoll. Je widersprüchlicher er aber erscheint, desto deutlicher tritt der Versuch, rezeptive Kontrolle über die Erinnerung zu erlangen, hervor.

6.1.1.2 Stellungnahmen auf der Mikroebene

Über Lese- bzw. Medientagebucharbeit emotionalen Rezeptionsprozessen von Schülerinnen und Schülern nachzugehen, ist durchaus üblich (vgl. Nix 2007, 79ff.). Problematisch wird eine Erhebung mittels Tagebüchern aber immer dann, wenn es darum geht, das nicht Offensichtliche zu ergründen.

Auf der Mikroebene Stellungnahmen aus der Arbeit mit Tagebüchern interpretativ zu rekonstruieren, bedeutet, mit „semantisch komplexen Gebilden“ umzugehen, „deren Einzeleinträge meist mehrere Subkategorien ansprechen“ (Hintz 2002, 140). Sie sind in diesem Sinne nicht eindeutig. Das heißt, die interpretative Rekonstruktion ist immer eine Konstruktion zweiten Grades (vgl. Kruse 2004, 13).

Diese (Re-)Konstruktion mit Hilfe von Tagebucheinträgen bleibt problematisch, weil das Tagebuch als didaktisches Instrument und als Diagnoseinstrument zugleich sehr hohe Anforderungen an die Rezeption stellt (vgl. Nix 2007, 81). Es steht gegen die Rezeption- und Ausdrucksgewohnheiten eines großen Teils der Rezipienten und kann deshalb Datenverluste nach sich ziehen (vgl. Groeben/Vorderer 1988, 23; vgl. Nix 2007, 81).

Die „Syntax des Sprechens“ und die „Syntax des Denkens“ unterscheiden sich (vgl. Vygotsky 2002, 160), ebenso wie Geschriebenes kein getreues Abbild des „innerlich“ Gesprochenen ist (vgl. Hintz 2002, 141). Dennoch gehen die Operationen innerpsychischen

Sprechens und äußerlich sozialen und kulturellen Sprechens „ständig aus einer Form in die andere über“ (Vygotsky 2002, 161). Die dabei entstehende sprachliche, das heißt, zeichenbasierte Wechselwirkung schafft dabei Empfindungen und ist Ausdruck von Empfindungen als gesamtheitlicher lebensweltlicher Eindruck und Ausdruck in einer Situation.

Insbesondere Bertschi-Kaufmann u.a. haben in umfangreichen Erhebungen unter anderem auch mithilfe von Medientagebüchern die Wirkung eines medialen Angebots auf die Entwicklung rezeptiver Orientierungen, Haltungen und des rezeptiven Umgangs mit Medien auch bei Kindern und Jugendlichen in Altersstufen zwischen acht und zwölf Jahren untersucht (vgl. Bertschi-Kaufmann/Kassis/Sieber 2004, 196ff.) und dabei anhand formaler Merkmale hinsichtlich der emotionalen Qualität der Rezeption von Medientexten ausgewertet (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003).

Bertschi-Kaufmanns Analyse ist dabei besonders am Schreibprozess der Kinder und Jugendlichen interessiert. Sie greift auf sprachliche Kategorien aus Erzählforschung von Bouecke/Schüle/Büscher u.a. (vgl. Bouecke/Schüle/Büscher u.a. 1995) zurück, die Aufschluss über den Fortschritt in der Ausgestaltung der Erzählfähigkeit von Kindern und Jugendlichen geben. Mit anwachsender Erzählfähigkeit ist dabei die Entwicklung differenzierter Rezeptionsmöglichkeiten verbunden. Die Sprache, die die Kinder und Jugendlichen in den Tagebucheinträgen benutzen, gibt also einerseits Aufschluss über die Entwicklung ihrer Erzählfähigkeiten und andererseits über die Differenziertheit ihrer (emotionalen) Medienrezeption. Das Modell Bouecke/Schüle/Büschers u.a. ist stufenförmig angelegt und zeichnet den Prozess eines altersbezogenen Lernzuwachses nach, in dem Kinder lernen, narrative Mittel zur Organisation von Textkohärenz als Spiegel psychischer Reorganisation von Erlebnissen bzw. Erfahrungen in „Ereignisstrukturen“ zu nutzen (vgl. Bouecke/Schüle/Büscher u.a. 1995, 89). Gleichzeitig lernen sie, emotionale und affektive Beteiligung sprachlich zu markieren (vgl. Bouecke/Schüle/Büscher 1995, 107ff.).

An dieses aufschlussreiche Verfahren wird hier in der Auswertung der Medientagebucheinträge in der vorliegenden Fallarbeit zum Teil angeschlossen, allerdings aus einer anderen Perspektive als der von Bertschi-Kaufmann. Während Bertschi-Kaufmann über die von Bouecke/Schüle/Büscher u.a. herausgearbeiteten „Marker“ in einem breiten

Auszählungsverfahren Hinweise auf Phänomene wie „emotionale Nähe“ sucht und über Ankerbeispiele im Sinne eines ethnomethodologischen Vorgehens indexikal veranschaulicht,¹⁰⁷ wird hier – wie oben schon angedeutet – in den Texten als Dokumenten nach kontextuellen Zusammenhängen aufgedeckter Wahrnehmungs- und Wertungstendenzen, die sich in der Kernkategorie verdichten, gesucht. Deshalb ist der Datenkorpus der ausgewählten Einträge deutlich kleiner und es sind die konzeptuellen Ausprägungen der Kernkategorie „Meidung“ im Hinblick auf das grundlegende aus den Daten selbst emergierende Phänomen der Meidung zu besprechen.

Die interpretative Figur der Indexikalität aus der Ethnomethodologie Garfinkels ist von Bohnsack als „‚halbierte‘ Wissenssoziologie“ kritisiert worden, weil sie sich selbst vor- aussetzt und nicht weiter nach dem methodischen Zugang zur Indexikalität fragt. Die Daten jedoch als Dokumente im Sinne Mannheims gewertet, versprechen „adäquaten Zugang zur Indexikalität fremder ‚Erfahrungsräume‘“ (vgl. Bohnsack 2003, 59). Mannheim selbst hatte dieses Unterfangen mit seiner dokumentarischen Methode wie folgt verbunden:

Hier geht es also nicht darum, dass ein von Anfang an durch ein statisches System garantiertes Definieren die Klarheit und Eindeutigkeit der verwendeten Begriffe zu bestimmen, sondern um ein stufenweises Eindringen in einen Gegenstand, dessen konkrete Fülle sich immer mehr entfalten soll und über den Feststellungen getroffen werden, die sich immer mehr vertiefen sollen. In dieser Hinsicht durchläuft auch die Denkgeschichte einen ähnlichen Prozess; der Prozess der Mitteilung ist organischer, wenn man nicht gleich am Ende anfängt und die Definitionen – die bestenfalls Endergebnisse sein können – vorausschickt. (Mannheim 1980, 255)

Ziel Mannheims ist es, die „geistigen Realitäten“ der „Erfahrungsräume“, die sich dynamisch verhalten, zu erschließen. In diesem Sinne kehrt sich die Perspektive um, denn weder Merkmale eines stufenförmigen Prozesses narrativer Reife, die anhand sprachlicher Merkmale überprüft werden, noch an einem (gymnasialen) Bildungsziel verhaftete Hinweise können gesucht und überprüft werden. Es müssen von einem Standpunkt des „Fremdverstehens“ (vgl. Hitzler 1993, 223f.) Phänomene fremder Erfahrungswelten erst einmal entdeckt werden, um sie als geistige Realitäten dann besser zu verstehen. Wertungen auf der Mikroebene werden deshalb in einem hermeneutisch analysierenden Verfahren bestimmt. Wichtig zur Erschließung der Dokumente ist dabei die Analyse von Standpunkten („points of view“) (vgl. Kap. 5.3.3.3).

¹⁰⁷ Vgl. hierzu das berühmt gewordene Krisenexperiment Garfinkels mit seinen Studenten (vgl. Garfinkel 1973, 206ff., vgl. auch Meuser 2003, 53f.).

Im oben angeführten Beispiel der Standpunktnahmen und Standpunktwechsel („Er ein fach zu Viel fur ein Schwein Das ist cool rudi.“ (MT/MBc)) wechselt der Schüler abrupt von einem Außen- zu einem Innenstandpunkt, ohne den Übergang durch syntaktische Kennzeichen sprachlich eindeutig zu markieren. Gerade das Fehlen solcher eindeutiger Markierungen und der Bruch in der Formulierung kann aber Hinweis darauf sein, dass der innere Standpunktwechsel des Schülers vor allem als eine rezeptive Operation auf der Mikroebene stattfindet. Diese Operation ist noch nicht mit der Schreibhandlung so koordiniert, dass sich eine in sich stimmige gesamtrezeptive Tätigkeit textkohärent widerspiegeln würde. Die spontanen Standortwechsel, die zum Ausdruck kommen, werden vielmehr durch emotionale Erinnerungen vollzogen. Der Code-Switch des Schülers in den Jugendjargon deutet darauf hin, dass hier unvermittelt eine Art eigentlicher Rede eingeht, die einen Stilbruch verursacht. Der so vollzogene Standortwechsel des Schülers hat mit der emotionalen Art der Erinnerung und der Art des Erinnerns zu tun. Während das „Zu viel“ die Bewältigungsanstrengung betont, signalisiert der Perspektivenwechsel, dass der Schüler das Abarbeiten dieses „Zu viel“ meidet. Diese Art des Erinnerns wird insbesondere durch die Strukturen des filmischen Erzählens hervorgerufen. Der Film gibt „points of view“ vor, die sich mit den Standpunkten der psychischen Konzepte vor allem auf der Mikroebene der Zuschauer verbinden können.¹⁰⁸

Um eine übergreifende kausale Struktur einer Filmerzählung entstehen zu lassen, werden Branigan zufolge „points of view“ konstruiert, die zulassen, dass über „das Konzept des ‚Blicks‘ die Existenz eines Beobachters impliziert [wird], dessen Perspektive wir teilen können“ (Branigan 2007a, 47; vgl. auch Branigan 2007b, 74ff.). Branigan bindet damit in den technisch-medialen Entwurf einer Filmerzählung die Möglichkeit des realen Zuschauers über einen impliziten Zuschauer mit ein. Während Branigan allerdings hauptsächlich an der Erzählstruktur des Mediums Film interessiert ist, öffnet sich nach Aumont unter dem Aspekt der „points of view“ stärker die Rezeptionsperspektive (vgl. Aumont 2007, 15f.). Ihm zufolge wird ein „point of view“, den ein Film ausbildet, „prädikativ“ wirksam. Das heißt, es entstehen Perspektiven, die Sinn und Bedeutung entwer-

¹⁰⁸ An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass schriftliche Äußerungen der Schülerinnen und Schüler selbstverständlich Rezeptionen zweiter Ordnung sind, das heißt Erinnerungen an die erste, unmittelbare Rezeption. Filmwirkungskonzepte, die vom „Zuschauer“ sprechen, werden immer im Hinblick auf diese Verschiebung berücksichtigt.

fen. In diesen Perspektiven verbindet sich das mediale Angebot mit der Rezeption und ermöglicht so eine Überschneidung der Perspektiven.

Entscheidend bei Aumont ist, dass diese Prädikativität den Prozess der Filmwirkung ausmacht. Die Prädikativität ist im Filmbild selbst in einem Überschuss an „points of view“ angelegt, die in der Rezeption realisiert werden können. Durch die tatsächliche rezeptive Realisation möglicher „points of view“ entsteht dann die prädikative Verknüpfung des filmischen Textes mit dem psychischen Text des Rezipienten, der sich aus Dispositionen und lebensweltlichen und alltagsweltlichen Erfahrungen des Rezipienten zusammensetzt. Erst in dieser Verknüpfung entsteht das Sujet einer filmischen Erzählung. So heißt es bei Aumont: „Und dennoch hat, wie ich meine, die filmische Narration an sich mit dem Bild nur wenig zu schaffen. Sie erscheint eher als eine Wiederaneignung allgemeiner und abstrakter Mechanismen“ (vgl. Aumont 2007, 35). Die Erzählung ist dann vor allem Produktion der Rezeption, in der die Bilder Laufen lernen. Aumont greift damit den Grundgedanken der Attraktionsmontage Eisensteins auf und radikalisiert ihn.

Die von Aumont angesprochene Prädikativität beruht auf einer psychischen Vertextung einer Bildkomposition und ihrer Rezeption, durch die Sinn entsteht. Die Prädikativität einer Filmwirkung birgt deshalb ein psychologisches Prädikat, das sich maßgeblich von einem grammatischen Prädikat unterscheidet (vgl. Vossler 1923b, 122; Vygotsky 2002, 403).

Das bedeutet, dass grammatische Kategorien zur Stiftung von Textkohärenz nur bedingt emotionale Prozesse oder Prozesse inneren Sprechens spiegeln können. Um auf der Mikroebene Rezeptionsprozesse interpretieren zu können, ist es deshalb wichtig, die Textbrüche und Inkohärenzen als Ausdruck rezeptiver Operationen ernst zu nehmen und zu interpretieren. Dieser Aspekt wird nicht durch die Verfahren und Ergebnisse der Erzähltheorie Bouecke/Schülein/Büschers u.a. abgedeckt.

Um Äußerungen wie das oben genannte Beispiel – „Er ein fach zu Viel fur ein Schwein Das ist cool rudi.“ (MT/MBc) – zu deuten, kann die Filmrezeptionstheorie Aumonts helfen.

Die im Filmbild kodierten „points of view“ sind zunächst logisch über entsprechende „cues“ strukturiert. Sie eröffnen aber die Möglichkeit, komplexe Assoziationen zu bilden,

die sich sensu Barratt entweder stärker an den cues der Erzählung oder aber an persönlichen, lebensweltlichen Rezeptionsvoraussetzungen orientieren.

Der psychische Prozess der Vorstellungsbildung im Sinne Vosslers und Vygotskys ist eher bildlich als grammatisch. Die Vorstellung wird erst fortschreitend grammatisch. Die In-Szene-Setzung einer Vorstellung in einem Rezeptionsakt verläuft Aumont zufolge analog der technischen Bildsprache des Mediums: „Das ist die vorrangige Bedeutung der Kadrierung: Was zeigen? und damit: Was außerhalb des Bildfeldes, im Off, lassen?“ (Aumont 2007, 34).

Wenn die Medienkommunikation als Wirkzusammenhang einen prädikativen Verlauf nimmt, wie Aumont ihn beschreibt, gilt das gleiche für die rezeptive Psyche. Auf der Mikroebene nimmt der Rezipient wahr, bewertet und verwirft. Kadrierung ist in diesem Sinne nicht nur als filmische Technik zur Herstellung des Bildes (vgl. dazu Borstnar/Pabst/Wulff 2002, 89), sondern gleichzeitig als Hineinspielen in die assoziative Rezeption zu verstehen, die sich dann als Wahrnehmung komplexer Gegenstände in neuropsychologischer Sicht über ein Zusammenspiel von Rezeptoren und Analysatoren mit dem Ziel der Herstellung von Kontrolle entwickelt (vgl. Lurija 1998, 96f.).

Das oben genannte Beispiel zeigt dann einen Rezeptionsvorgang an, in dem eine neue Perspektive durch den Schüler ins Bild gesetzt wird, ohne dass dies grammatisch signalisiert würde. Mit Damasio kann eine solche spontane psychische Neukadrierung aus neuropsychologischer Sicht wie folgt beschrieben werden: „In rascher Folge haben genau dieselben Hirngebiete mehrere ganz verschiedene Karten mit Hilfe je anderer [...] Inputdaten konstruiert, die der Organismus zusammengetragen hatte“ (Damasio 2007, 34). Auf diese Weise erklärt sich der schnelle Perspektivenwechsel des Schülers zwischen zwei Sätzen, ohne dass eine grammatisch bzw. syntaktisch reflektierte Formung dieses Übergangs zustande gekommen ist. Man wird eher davon ausgehen können, dass die emotional-affektive Dichte des Erinnerungsinputs die spontane Neukadrierung („Das ist cool rudi.“ (MT/MBc)) notwendig machte. Die korrekte grammatische Bewältigung dieses Perspektivenwechsels wäre dann für die spontane Bewältigung der (zweifelloso problematischen) Filmerinnerung sogar hinderlich gewesen.

Aumont, der sich in seinem gleichermaßen filmhistorischen wie metapsychologischen Ansatz der Bestimmung von „points of view“ auf die Tradition der strukturalen Psychoanalyse beruft, betont, dass eine Rezeption dieser Art, einen grundsätzlichen Unterschied zu einer zeitgleichen Rezeption während der Übertragung ausmacht. In dieser „sekundä-

ren Identifikation“ findet eine rezeptive Neujustierung des Kaders im Abstand zur „konkreten Präsenz“ statt. Das heißt, in der Neuwertung einer Übertragung mit zeitlichem Abstand werden die „points of view“ neu entworfen und das Erinnerungsbild neu kadriert.

Was anhand dieses einen Beispiels diskutiert wurde, kann auf den Datenkorpus der Medientagebucheinträge der Schülerinnen und Schüler insgesamt bezogen werden. Die Medientagebucheinträge der Schülerinnen und Schüler können als Kadrierungen von Erinnerungsbildern verstanden werden, die neben dem Film auch die anderen zur Verfügung stehenden medialen Varianten mit einbeziehen. Diese Kadrierungen, die Voraussetzung einer prädikativen Verknüpfung von Medientext und Rezeptionstext über „points of view“ ist, geschieht in der Regel unterschwellig und muss sich deshalb auch nicht notwendig bei Medientagebucheinträgen in den sprachlichen Mitteln zur Herstellung von Textkohärenz spiegeln.

Ein Vorteil des hier gewählten Zugriffs ist, die Analyse von Medientagebucheinträgen nicht zwangsläufig an ein hohes Maß fortgeschrittener Erzählfähigkeit binden zu müssen. Es können auch Texte, die formalgrammatisch defizitär erscheinen, hinsichtlich der rezeptiven sinnbildenden Arbeit wahrgenommen und in die Interpretation eingebunden werden. Auch diese Texte bergen Hinweise auf eine spezifisch wertende Positionierung des rezipierenden Subjekts aus den eigenen Kontexten heraus (vgl. Bamberg 1997, 212; vgl. auch Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 23).

6.1.3 Positionierungen – Bewältigung durch Rezeption, diskutiert an einem Fallbeispiel

Diese Art rezeptiver Operationen, die in der Datenauswertung beobachtet werden konnten, soll hier anhand eines knappen Fallbeispiels diskutiert und exemplarisch im Hinblick auf die folgenden Fallauswertungen (Kap. 6.2) vertieft werden.

Ein Schüler, der die Bucherzählung „Rennschwein Rudi Rüssel“ etwa zur Hälfte gelesen hat, fasst in einem Tagebucheintrag seine Wahrnehmung der Geschichte zusammen und antizipiert von dort aus den Fortgang der Erzählung.

Er bezieht sich dabei auf unterschiedliche Ereignisse der Familiengeschichte, die in der Referenzerzählung episodisch dargeboten werden. Dort wird aus der Ich-Perspektive

eines Kindes der Familie erzählt, wie das jüngste Kind der Familie, Zuppi, bei einer Tombola ein Schwein gewinnt. Das Schwein Rudi Rüssel wird, zum anfänglichen Missfallen des Vaters, als Haustier in die Familienwohnung aufgenommen. Das führt zu einer Reihe von Komplikationen. Beispielsweise läuft Rudi Rüssel über eine Karte mit Hieroglyphen, die der Vater als Ägyptologe zu entschlüsseln versucht und verunreinigt sie dadurch. Ein weiteres Problem ist, dass Rudi Rüssel anfangs noch nicht stubenrein ist. Anerkennung gewinnt Rudi Rüssel allerdings, als er einen Einbrecher verjagt. Als der Vermieter der Wohnung erfährt, dass die Familie ein Schwein in der Wohnung hält, kündigt er das Mietverhältnis, so dass die Familie gezwungen ist, nach einer neuen Bleibe zu suchen.

Der Schüler kommt zu folgendem Eintrag:

das Schwein lief über eine Hieroglyphen Karte lief das es in der Zeitung stet das er einen Einbrecher Geschnapt hat das der Vermiter mit seinen Pitpull in die Wohnung ~~Kamm kamm~~ kamm die müssen ~~get~~jetzt in drei Wochen ausziehen dan Pinkelte das schwein in der Wohnung ab da ~~ahn ah~~ an b pinkelt es nurnoch in sein Klo Hie Nein.
(MT/MFa)

In diesem Tagebucheintrag werden Details aus dem ersten Teil der Erzählung „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ festgehalten, die aufeinander aufbauend die allmähliche Integration des Schweines in der Familie nachvollziehen. Dabei werden die oben genannten Inhalte bis zum Zeitpunkt „jetzt“ durchlaufen, da die Familie gezwungen ist, umzuziehen. Die Reihenfolge der Referenzerzählung wird allerdings nicht übernommen, die temporale Ordnung auch nicht. So wird etwa ein Problem der Vergangenheit in die Zukunft hinein projiziert, nämlich dass Rudi Rüssel anfangs nicht stubenrein war.

Der Schüler stellt sich also in der Verdichtung simultan additiv aneinander gereihter Ereignisse und Episoden der Erzählung nicht nur der Vergangenheit, sondern stellt seinen Erzählplan für die Zukunft des Plots auf. Dabei spielt, die syntaktische Ordnung der Zeitgliederung zwar eine Rolle, hat sich aber noch nicht konsequent durchgesetzt. Die Präteritumsform „lief“, steht für den Schüler scheinbar problemlos neben der Präsensform „stet“. Eine zeitliche Gliederung ist dennoch offenkundig vorhanden und ergibt sich aus dem Verhältnis, das der Schüler zur Lektüre gewinnt. Er steht in seiner Rezeption an einer bestimmten Stelle der Erzählung und gliedert von dort aus seiner rezeptiven Wahrnehmung näher und ferner liegende Ereignisse. Diese Gliederung hat zwar Ähnlichkeit mit der Chronologie der Referenzerzählung, weil der Schüler der Reihe nach vorgeht, dennoch gibt es bemerkenswerte Unterschiede. Die Erzählung des Schülers

bekommt erst dort eine zeitliche Ordnung im Sinne Bouecke/Schülein/Büschers u.a., wo der Schüler mit Blick auf die Vergangenheit der Erzählung in die Zukunft schaut: „die müssen ~~get~~jetzt in drei Wochen ausziehen dan Pinkelte das schwein in der Wohnung ab da ~~ahn-ah~~ an b pinkelt es nurnoch in sein Klo Hie Nein.“

Das „dan“ ist ein temporales Schaltelement, das nach Bouecke/Schülein/Büschers u.a. nicht nur erlaubt, lokale Ereignisse in Episoden zu verbinden, sondern darüber hinaus einen Plot im größeren Zusammenhang zu erschließen und damit auch die Sujethaltigkeit einer Erzählung zu markieren (vgl. Bouecke/Schülein/Büschers 1995, 193).

Die zeitliche Ordnung dieser Erzählung entsteht aber durch den Standpunkt des Schülers als Erzähler und weniger durch die temporale Komposition seiner Erzählung. Die Erzählung ist aber durch die Einnahme eines „Points of view“ mit bedeutsamen assoziativen Wertungen verbunden, die eine emotionale Haltung des Erzählers aufzeigen. Sie ist weniger syntaktisch als vielmehr durch die Textsemantik gekennzeichnet: „[D]as der Vermieter mit seinen Pitpull in die Wohnung ~~Kahn-kamm~~ kamm“, entspricht nur zum Teil dem Fortgang der Erzählung. Auffallend ist in der Version des Schülers, dass der Vermieter in die Wohnung der Familie kommt, was in der Referenzerzählung nicht der Fall ist. Gerade der Einbrecher schafft es, in der Referenzerzählung bis zur Wohnungstür zu gelangen. Dadurch, dass der Vermieter also in das Territorium der Familie in der Erzählung des Schülers eindringt, wird er gefährlich wie der Einbrecher und wird in der Anordnung der Textelemente gleich nach ihm erwähnt. Sein Hund, der in der Referenzerzählung ein Bullterrier ist, wird hier zu einem „Pitpull“, womit ein assoziiertes Fremdelement die Wertigkeit der Situation anreichert. Denn wer von einem Pitbull spricht, meint in der Regel nicht nur eine gefährliche Hunderasse, sondern auch einen gefährlichen Besitzer, weil Pitbulls den Ruf haben, vor allem in zwielichtigen gesellschaftlichen Kreisen als Waffen zu fungieren.

Die Kompilation sujethaltiger Ereignisse dieser Erzählung findet ihre Gliederung also nicht hauptsächlich auf der Ebene einer wohlgeformten Oberfläche der Narration, sondern vielmehr auf der Basis einer sehr verständigen Aneignung und Interpretation der Geschichte auf einer psychischen Ordnungsebene, die offenbar in einem Wechselverhältnis mit den grammatischen und narrativen Realisierungsformen, die genutzt werden, bestehen.

Lurija unterscheidet dazu zwei Modi, in denen aus psycholinguistischer Werte Bewertungen stattfinden: Ein syntagmatischer Modus und ein paradigmatischer Modus. Im syntagmatischen Modus finden einfache Bewertungen auf der sprachlichen Oberfläche zumeist in Form von Parataxen statt, während im paradigmatischen Modus vielschichtige psychische Relationen hergestellt werden (vgl. Lurija 1982, 192). Diese beiden Modi haben eine unterschiedliche Genese. Sie verbinden sich in der Regel im Laufe sprachlicher Reifung. Es kann allerdings zu Dissoziationen kommen, so dass beiden Modi in der Analyse Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Im oben angeführten Beispiel finden wir die einfache Wertungsordnung in der additiven Reihung von Ereignissen, auf die referiert wird. Die assoziative Dichte aber, die durch scheinbar geringfügige Veränderung von Details („Pitpull“) aus dem Referenztext sichtbar werden, die zunächst scheinbar unbedeutende Umschichtung von Erzählkonstellationen (der Vermieter kommt in die Wohnung), die Umschichtung von Details (das abgeschlossene Problem der Stubenreinheit Rudi Rüssels) vom „Jetzt“-Standpunkt des Erzählers aus gesehen aus der Vergangenheit in die Zukunft weisen darauf hin, dass eine Rezeption stattfindet, die sich nicht hinreichend im syntagmatischen Modus der Erzählung des Schülers wieder findet. Diese Details sind nicht vollständig syntagmatisch realisiert. Sie lassen sich vielmehr nur im dichten Sinnzusammenhang erschließen.

Der Schüler wählt für seinen Tagebucheintrag ausschließlich Details, die mit Gefahr konnotiert sind: Gefahr für den Familienfrieden, Gefahr durch den Einbrecher, Gefahr durch den unsympathischen Vermieter. In der Erzählung des Schülers findet eine Steigerung der Gefahr statt, die sich erst auflöst, als Klarheit über den weiteren Verbleib der Familie geschaffen wird. In der Version des Schülers macht selbst die Umstellung des Details der Stubenreinheit („die müssen ~~get~~jetzt in drei Wochen ausziehen dan Pinkelte das schwein in der Wohnung ab da ~~ah-ah~~ an b pinkelt es nurnoch in sein Klo Hie Nein“) Sinn. Die Herstellung von Stubenreinheit kann in diesem Zusammenhang anzeigen, dass die psychische Belastung der Gefahrenkonstellation durch den Umzug „jetzt“ bewältigt ist. Alle angeführten Ereignisse stehen im Isotop „Gefährdungen des Familienfriedens“ in einer Relation zueinander. Sie sind im Sinnentwurf des Schülers gleichsam ineinander kopiert und führen zu einer „semantischen Intensivierung“ (vgl. Lotman 1993, 386). Die Verdichtung und Anreicherung der Gefährdung der Familienmitglieder, einschließlich Rudi Rüssel, zeigt eine deutliche Abweichung des Rezeptionstextes gegenüber dem Referenztext. Es liegt nahe, dass die Beschäftigung mit dem Referenztext für den Schüler durchaus angstbesetzt ist. Diese Angst lässt sich aber kaum aus dem Referenz-

renztext alleine erklären, sondern wird aus den lebensweltlichen Voraussetzungen, die die Rezeptionsperspektiven ausschärfen, hervorgehen. Vitouch zufolge wird hier eine „emotional gap“ sichtbar (vgl. Vitouch 2007, 181f.). Die Rezeption ist dann darauf gerichtet, sich vor einem „information overload“ zu schützen, der aufgrund psychischer Labilität vor allem emotional nicht verarbeitet werden kann und deshalb gemieden wird.

Denken und Fühlen einerseits und Schreiben andererseits gehen auseinander. Die Verschriftlichung ist deshalb eine Ausdrucksform, nicht aber Spiegel der Rezeption. Es zeigt sich, dass ein Rezeptionsüberschuss bestehen bleibt, dessen Übersetzung in eine wohlgeformte narrative Oberfläche durchaus ein Problem ist.

Die Phrasen dieser narrativen Oberfläche verweisen auf das paradoxe Verhältnis von Denken und Sprechen überhaupt (vgl. Lurija, 1982, 217).

Lurija führt in Bezug auf die mündliche und die schriftliche Sprachentwicklung wiederum zwei rezeptive Modi an, die eine Unterscheidung hinsichtlich des Bewusstseins und der Willenssteuerung ausmachen: Der rezeptive Modus der gesprochenen Sprache ist „sympraktisch“ orientiert und der der schriftlichen Sprache „synsemantisch“. Der sympraktische Sprachverkehr ist an den ursprünglichen Spracherwerb gebunden und bezieht die Verbindungselemente zur praktischen Situation wie Gestik und Mimik immer mit ein, während die synsemantische Sprache beim Schreiben davon abstrahiert (vgl. Lurija 1982, 242). Das Isotop „Gefährdung des Familienfriedens“ verweist allerdings auf eine sympraktische, durchaus sinnliche Wahrnehmung der Zeichen der Gefahr, die Angst verursachen und denen gegenüber reagiert wird.

Hier schließt sich ein Kreis mit Blick auf das dem PKS-Modell nahen zeichentheoretisch motivierten Medienrezeptionsmodell von Klopfer (vgl. Klopfer 2001, 47; vgl. Kap. 5.3.3.2). Während sich Klopfer auf den komplizierten semiotischen Prozess der Medienwirkung bezieht, nehmen Lurija/Vygotsky stärker die komplementäre Seite der rezeptiven Aktivierung mimetischen Wissens bei einem Rezeptionsvorgang in den Blick. Dieser vollzieht sich im inneren Sprechen in „complex psychological formations“ (Lurija/Vygotsky 1994, 148). Lurija hebt hervor, dass im sympraktischen Modus der Rezeption das Bedürfnis nach „ständiger Kontrolle des Verlaufs“ im Vordergrund steht. Die Kontrolle wird dadurch gesichert, dass in der Differenzierung entsprechender Phrasen eine fortschreitende Verdichtung von Sinnkomponenten zu „chunks“ stattfindet. Dieser Vorgang kann als subjektive simultane „semantische Fixierung“ (vgl. Lurija 1982, 223)

beschrieben werden, die in einem höheren kognitiven Prozess bewusstseinsbegleitet in das schriftliche System der Bedeutungen überführt werden kann.¹⁰⁹

Das Paradox der geschriebenen Sprache ist dabei, dass sie einerseits nicht direkt dialogisch angelegt ist, wie die sympraktische gesprochene Sprache, andererseits aber doch so, dass ein Leser bis zum grundlegenden Sinn zurückkommen kann (vgl. Lurija 1982, 241). Sie ist darin synsemantisch, dass sie also auf einer höheren Ebene nicht die Sympraxis ersetzt, sondern diese als Bestandteil des verdichteten Prozesses dann einbezieht.

Darin zeigen sich zwei wichtige Konsequenzen im Hinblick auf das Verfassen von Lese- bzw. Medientagebüchern: Auch wenn in der verschriftlichenden Arbeit inhaltliche Texterschließung häufig im Vordergrund steht (vgl. Hintz 2002, 242), dokumentiert sich dennoch darin auch der Prozess der rezeptiven Aneignung und ist nicht einfach Rekonstruktion. Es kann ferner davon ausgegangen werden, dass diese Form der synsemantischen Verarbeitung auf komplexe narrative und rezeptive Situationen bezogen ist. Weiterhin kann darin zum Beispiel auch eine Veränderung der Positionierungen des Rezipienten erfolgen, indem ein ursprünglicher „point of view“, der während der ersten Rezeption eingenommen wurde, mitreflektiert wird.

In einem eine Woche später erfolgten Tagebucheintrag schreibt der oben genannte Schüler:

den Vater der müsste nicht so streng seien dan were das leben viel leichter wn er Nicht so streng wehre aber auch wegen Rudie rüssel weil ~~den~~ den Konnte der Vater Nicht aus stehen am am anfang aber jetzt sind die gute freiunde (MT/MFa)

Auf welchen Impuls hin der Schüler diesen Eintrag verfasst, ist nicht nachzuvollziehen. Allerdings zeigt sich, dass hier von einem übergeordneten Standpunkt und aufgrund pro-

¹⁰⁹ Zur Erläuterung des Chunk-Konzepts in medienpsychologischer Absicht vgl. auch Winterhoff-Spurk (1999, 50ff.). – In diesem Zusammenhang sind auch Winterhoff-Spurks Untersuchungen zur Informationsverarbeitung von Medientexten zu erwähnen. In seiner Studie „Fernsehen und Weltwissen. Der Einfluss von Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata“ kommt Winterhoff-Spurk zu dem betrüblichen Ergebnis, dass gerade bei Hauptschülern deutlich werde, dass wohl eine häufige Nutzung von Medien stattfinden würde, allerdings keine intensive Rezeption. Seine in diesem Fall auf Fernsehen bezogenen Befunde deutet er wie folgt: „Diese Befunde und zusätzliche Auswertungen legen nahe, speicherspezifische Kultivierungsaspekte vor allem bei weniger intelligenten Zuschauern mit oberflächlicher Informationsverarbeitung und einer eher pessimistischen Sicht der eigenen Lebensperspektive zu vermuten“ (Winterhoff-Spurk 1989, 176). Ohne Rezeption hier medienpezifisch unterschieden zu wollen, legt die oben beispielhaft angeführte Exegese des Medientagebucheintrags für diese Arbeit dagegen durchaus komplexe rezeptive Tätigkeit bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern dieser Untersuchung – allerdings in einem fachunterrichtlichen Kontext – nahe.

funder Textkenntnis der Plot bis zum „jetzt“ der Rezeption beurteilt wird. Zwar steht der Vater im Vordergrund, allerdings als Aktant, der maßgeblich an der Konfliktstruktur des Plots beteiligt ist. Die Wertung stellt damit nicht die Figur selbst infrage, sondern bezieht sich retrospektiv auf ihr Verhalten als Motiv des familiären Konflikts, der in einer schlüssigen kausalen Kette dargelegt wird. Der Schüler kann als Erzähler dabei aufgrund der fortgeschrittenen Rezeption der Geschichte differenziert Stellung nehmen. Es deutet sich nicht nur eine Wendung des Konflikts zum Guten an, sondern es wird auch eingeräumt, dass Rudi Rüssels Verhalten Motiv des familiären Konflikts ist („aber auch wegen Rudie rüssel“). Damit wird ein Grund nachgeschoben, der im Rahmen der Beurteilung der gesamten Situation für den Schüler plausibel scheint. Neben der nun grundsätzlichen und damit über den Plot hinausgehenden Strenge des Vaters, die der Schüler als seine Grundhaltung gegenüber der Familie interpretiert, hat der Vater das Recht, nicht mit dem Schwein Rudi Rüssel einverstanden zu sein. Der Schüler nimmt also übergreifend Stellung zum Plot und ist sich der Ambivalenz dessen, was er beurteilt, bewusst. Eine Viertelstunde später nimmt derselbe Schüler einen weiteren Eintrag vor. Er hat viele Seiten im Medientagebuch bis zum Ende überblättert und nimmt folgende Stellungnahme zur gesamten Geschichte vor:

es eine w izies Buch ist aber noch Mal so was Machen würde ich ich schon noch Mal machen aber Nur wen es witzig ist aber Nur dan. (MT/MFa)

Es fällt auf, dass der Schüler hier dem Ende der eigenen Lektüre vorgreift, wie weitere, später angefertigte Medientagebucheinträge zeigen. Offenbar sieht er sich in der Situation, die Erzählung nun schon global beurteilen zu müssen. Diese Wertung wertet letztlich nicht nur die Erzählung, sondern vor allem den Erlebensprozess der Rezeption. Wurde zuvor schon deutlich, dass die Erzählung durchaus in ihrem Konfliktgehalt als ernst und ambivalent erachtet wurde, so scheint dieser Schüler nun die im Rahmen der Rezeption erkannte Ambivalenz der Erzählung von der Erzählung selbst zu trennen. Das Medium ist „witzig“ („w izies Buch“), aber der Erlebensprozess der Rezeption wird diesem Witz diametral entgegengesetzt. Es ist unklar, was mit „so was Machen“ gemeint ist. Der Duktus dieses Eintrags macht allerdings deutlich, dass der Rezeption ein dramatisches Erleben der Lektüre zugrunde liegt. Insofern wird auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu der Geschichte Stellung genommen, die voneinander getrennt erscheinen. Zwei Wochen später nimmt der Schüler noch einmal zur Bucherzählung direkt an den oben zitierten Eintrag angefügt Stellung:

es in tresand war und an Mainchen sche stellen spanend und auch traurig.
(MT/MFa)

Der Unterhaltungsaspekt „witzig“ findet sich nicht mehr. Die Wertung fällt insgesamt verhalten distanziert gegenüber der Erzählung aus, wobei hier der Erlebensprozess stärker in den Vordergrund gestellt wird. Der Abstand zur Lektüre scheint dazu beizutragen, das zuvor noch akute Erleben, wenn auch verknüpft, zur Sprache zu bringen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Rezeption als Entwurf „inneren Sinns“ im „emotionalen Kontext“ eher im Rahmen des inneren Sprechens stattfindet (vgl. Lurija 1982, 237), dem die Rezeptionsform der Schrifttexte kaum Rechnung tragen kann. Allerdings zeigt gerade diese anspruchsvolle Form rezeptiver Arbeit trotz aller Retardation der schriftlichen Äußerungsform auch, dass durch sie eine hochkomplexe rezeptive Verarbeitung der Erzählung angeregt wird, in der der Schüler sich in die Lage versetzt, das eigene Involvement aufzugreifen und zu differenzieren und dadurch die Geschichte trotz Angst erzeugender Impulse zu bewältigen. Er vermag nicht nur in der konkreten Rezeption durch Bewerten der narrativen Situation sich zu distanzieren und zu vermeiden, emotional involviert zu werden, sondern darüber hinaus die Bewältigungsressourcen zu bewerten (vgl. Mansel 2001, 50f.), denn er kommt immerhin zu dem Ergebnis: „ich [würde] schon noch Mal machen aber Nur wen es witzig ist aber Nur dan“.

6.2 Der Datenschnitt

Die diskutierten Beispiele machen deutlich, dass die Rezeption der Erzählung „Rudi Rüssel“ mit Bewältigungsprozessen zu tun hat. Nicht nur komplizierte schriftliche Rezeptionsaufgaben müssen bewältigt werden, sondern vor allem psychische Belastungen. Diese werden einerseits durch Medienerzählungen hervorgerufen, sind aber andererseits im Zusammenhang lebensweltlicher Rezeptionsdispositionen zu erörtern.

Um die sich abzeichnende Bewältigung des Typs „Meidung“ hinsichtlich der rezeptiven Coping-Strategien der beobachteten Schülerinnen und Schüler auszdifferenzieren, wurde ein Datenschnitt gewählt, der es ermöglicht, einen weitgehenden Überblick über das Vorgehen aller beteiligter Schüler der drei Klassen für den Vergleich zu gewinnen (vgl. dazu Glaser/Strauss 2005, 75).

Der oben diskutierte Datenschnitt bezieht sich auf eine Aufgabe, die alle Schülerinnen und Schüler und unter gleichen Voraussetzungen erledigen sollten. Es ging darum, die

Schlachthof- bzw. Masthofepisode der Erzählung „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ aus der Erinnerung schriftlich darzustellen.

Eine besondere Schwierigkeit bestand darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Fassungen von Film, Buch und Hörbuch kannten und ihre Orientierung mit den medialen Versionen in Übereinstimmung bringen mussten. Während die Hörbuchversion fast im Wortlaut mit der Bucherzählung übereinstimmt, baut sich gerade in der filmischen Version ein maximaler Kontrast gegenüber der Bucherzählung auf. An keiner Stelle der Erzählung sonst weichen die medialen Versionen inhaltlich weiter voneinander ab.¹¹⁰

6.2.1 Die Referenztexte

6.2.1.1 Die Erzählung der Masthofepisode in der Buchversion

Die Masthofepisode in der Bucherzählung ist wenig spektakulär erzählt und in eine weit zuvor beginnende Entwicklung des Plots eingebunden. Aufgrund einer Abmahnung des Vermieters, so berichtet der Erzähler, der gleichzeitig unter den Geschwistern der Familie das älteste Kind ist, entschließt sich die Familie, Rudi Rüssel auf einem Bauernhof unterzubringen, wo er zunächst artgerecht gehalten werden kann. Nach einem dreiwöchigen Sommerurlaub möchte die Familie Rudi Rüssel wieder sehen, muss aber erfahren, dass der Bauer inzwischen verstorben ist und Rudi Rüssel an einen Mastbetrieb verkauft worden ist, mit dem Ziel ihn anschließend an einen Schlachthof weiterzuverkaufen. Die Familie fährt daraufhin zu mehreren Masthöfen der Umgebung, bis Rudi Rüssel gefunden wird, obwohl er aufgrund seiner Gewichtszunahme schwer zu erkennen ist. Nachdem die Familie mit dem Masthofbesitzer handelseinig geworden ist, kann Rudi Rüssel von der Familie für dreihundertfünfzig Mark rechtzeitig freigekauft werden, nachdem er schon für einen Schlachthoftransport auf einen LKW verladen worden ist.

Die Masthofepisode im engeren Sinne findet in den Kapiteln 12 und 13 im zweiten Drittel der Erzählung statt. Auffällig ist die erzählstrategische „Entdramatisierung“ der Erzählung. Gleichwohl auf eine Gefahr für Leib und Leben Rudi Rüssels zugesteuert wird, findet eine Verlangsamung statt, die durch breit angelegte, für den Fortgang des Plots redundante Einschübe erzielt wird. So wird etwa ausgebreitet, wie die Mutter als Lehre-

¹¹⁰ In der Bucherzählung handelt es sich um einen „Masthof“, im Film um einen „Schlachthof“. Entsprechend unterschiedlich verlaufen die Erzählungen der jeweiligen Version. Dieser Unterschied wurde für die Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler besonders wichtig.

rin am Ende der Schulferien nun Ordnung schaffen muss. Dabei wird detailgenau aufgezählt, was sich in ihrer Schultasche befindet usw.

Bachtin spricht in seiner Romantheorie von einer „zyklischen Alltagszeit“, die als eine „zähe, klebrige Zeit [...] im Raum langsam dahinkriecht“ (vgl. Bachtin 1989, 197f.). Sie bildet eine „Nebenzeit, die mit anderen nichtzyklischen Zeitreihen verwoben ist“, welche dagegen vielmehr „emotional-wertmäßige Intensität“ hervorrufen und Krisen und Wendepunkte ankündigen (vgl. Bachtin 1989, 198).¹¹¹ Ebenso wird die Suche nach Rudi Rüssel verlangsamt durch Einschübe wie ausgiebige Führungen durch die Masthöfe und informative aber hinsichtlich des Sujets redundante Erläuterungen über Aufbau und Funktionieren eines Masthofbetriebs.

Erst am vierten Schlachthof wird Rudi Rüssel gefunden: „Da hörten wir plötzlich ein aufgeregtes Quieken hinter uns und ein Schwein steckte seinen Rüssel durch die Gitterstäbe. Tatsächlich, es war Rudi“ (Timm 2005, 63). Es fällt auf, dass das emotionale Erregungspotential hier verlagert wird. Nicht die Familienmitglieder und schon gar nicht der Erzähler sind aufgeregt, sondern das Schwein Rudi, das als Aktant in Erscheinung tritt: „Hätte er sich nicht selbst gemeldet“ – so heißt es anschließend – „wir hätten ihn nicht wieder erkannt, so dick und unförmig war er geworden“ (Timm 2005 63f.).

Im Hinblick auf Rezeptionsmodalitäten kann die Erzählung auf der Produktionsseite dieser Episode als eine Vermeidungsstrategie gelesen werden. Die Befreiung Rudis selbst stellt sich, obwohl der Masthofbesitzer als „knurrig“ bezeichnet wird und obwohl Rudi kurz vor dem Transport auf den Schlachthof von der Familie abgelöst wird, als problemlos dar. Der Konflikt – der letztlich auch eine Verzögerung darstellt – wird in die Familie hineinverlagert, dadurch dass der Familienrat klären muss, wer für das Geld der Ablösung Rudi Rüssels letztlich aufkommen soll. Weder schafft die Handlung Spannung noch bietet eine Figur dem Leser die Möglichkeit, affektive Nähe herzustellen, weil das Schwein als letzter Aktant in der Ereigniskette grundsätzlich schwerlich infrage kommt und darüber hinaus distanziert als „dick und unförmig“ beschrieben wird.

Was zu einer rezeptiven Annäherung aber wichtig wäre, beschreibt Eder mit dem Begriff der „affektiven Nähe“ für die rezeptive Zuwendung zu Figuren und kommt dem, was bei Bachtin noch etwas allgemeiner, mit „Empfindung“ benannt wurde, nahe: Affektive Reaktionen „sind mit kognitiven Prozessen, mit Wahrnehmungen, Vorstellungen, Bewertungen, Erinnerungen usw. unauflöslich verknüpft“ (Eder 2006, 142). Anteil an die-

¹¹¹ Bachtin arbeitet diese Art der Verlangsamung als ein bevorzugtes Mittel der realistischen Literatur insbesondere anhand von Flauberts „Madame Bovary“ heraus.

ser affektiven Nähe haben dabei sowohl das Medienangebot als auch der disponierte Rezipient und Nutzer des Mediums bzw. der Mediengeschichte. Entscheidend sind für Eder hierbei die medientechnischen Mittel zur kalkulierten Erzeugung rezeptiver Effekte. Die Erzählung der Masthofepisode, die nichts weniger als eine Situation erzählt, in der das Handeln über Leben und Tod Rudi Rüssels entscheidet, wird strategisch deeskalierend als Vermeidung von „Suspense“ (vgl. Wulff 1999, 217; vgl. Wuss 1999, 323) angelegt.

6.2.1.2 Die Erzählweise der Schlachthofepisode in der Filmversion

Ganz anders die Erzählstrategie des Films. Hier tritt deutlicher hervor, was für die Erzeugung von Spannung bzw. im Sinne Hitchcocks als „Suspense“ entwickelt wird. Angelehnt an Dörner beschreibt Wuss mediale Spannung als Folge einer Problemsituation, wobei sich das Problem in drei Komponenten darstellt: einen Ausgangszustand, der unerwünscht ist, einen Endzustand, der erwünscht ist, und eine Barriere, die den Übergang vom Anfangs- in den Endzustand verhindert oder verzögert (vgl. Dörner 1979, 10; vgl. Wuss 1999, 324). All dies trifft für die Erzählung der Masthofepisode der Bucherzählung auch zu, allerdings wird die Barriere auf der Ebene der Suche nach Rudi dort als wenig problematisch beschrieben. Vielmehr wird vom Problem der erzählten Situation durch für den Aufbau des Sujets wenig relevante Informationsmengen abgelenkt und der Konflikt aus dem Raum des an den Masthof gebundenen Sujets in den Raum der Familie hineinverlagert, die dadurch frühzeitig über die relevanten Informationen verfügt, um das Problem zu lösen und den Leser gleichzeitig auch mit entsprechenden Informationen versorgt und nahe legt, dass die Ablösung Rudi Rüssels nicht ernsthaft für den weiteren Verlauf infrage steht.

Im Film steht die Schlachthofepisode nach einer Reihe emotional beanspruchender Episoden, als die letzte umfangreichere Episode von knapp fünfzehn Minuten, die in ihrer Spannung durch „Angstcues“ (Vitouch 1993, 177) entsprechend gesteigert wird. Die Episode ist dem kanonischen Story-Schema des populären Films entsprechend linear und kausal verknüpft und steuert auf die Problemlösung eines Happy Ends hin (vgl. Eder 1999, 71ff.). Weil Rudi Rüssel in dieser Erzählung zuvor auf einen Fremdbeschluss hin unter unberechtigtem Tollwutverdacht eingeschläfert werden sollte, begibt er sich auf die Flucht vor seinen Häschern. Diese Vorwegnahme einer Lebensgefahr unter Einbezug

kataphorischer Verweise (z.B. Fangschlingen, mit denen die Häscher Rudi Rüssel jagen usw.) leiten die eigentliche Episode als Situationsdefinition ein (vgl. Wulff 1999, 217). Auf der Flucht gerät Rudi zu einer Metzgerei und wird mithilfe eines comicartig aufgemachten, Weiblichkeit darstellenden Plastikschweins vom Metzger und seiner Frau angelockt, um ihn zu einem Schlachthof zu fahren und dort zu verkaufen. Die Metzgerfrau hört in einer Rundfunkdurchsage von der Suche der Familie nach Rudi Rüssel, ruft schuldbewusst die Familie an und informiert sie, dass Rudi auf dem Weg zum Schlachthof sei.

Spätestens hier setzt eine mustergültige Befreiungsaktion nach dem Muster von Actionfilmen ein, die einerseits durch eine Beschleunigung der Handlung und neben vielen Details in einer Aneignung der Kontrolle durch die Protagonisten der Familie aufgebaut ist. Damit wird das Informationsgefälle, das zwischen Rezipienten und Figuren aufgebaut wird (vgl. Wuss 1999, 329ff.), wieder ausgeglichen. Durch die zuvor angelegte Flucht Rudis, kann der Zuschauer einerseits Rudis Weg und andererseits die parallel montierte Suche der Familie nach ihm verfolgen. An einer bestimmten Stelle werden dann beide Wege zu einer Überschneidung gebracht, dort, wo die Befreiung einsetzt. Die Suche nach Rudi durch die Familie wird verzögert, allerdings nicht wie im Buch durch erregungshemmende Retardationen, sondern durch das genretypische Stereotyp einer Verfolgungsfahrt, die im Zusammenhang des Problemaufbaus für die Familie zu einer Barriere wird und Spannung steigert. Diese Verfolgungsfahrt erzählt zwar keine wirkliche Verfolgung, sondern nur die hektische Fahrt zum Schlachthof, ist aber als Zitat des Genres deutlich und erweckt eine „Erwartungs-Erwartung“ (Wuss 1999, 331) an eine entsprechende Hochspannungsdramatik. Diese Spannung wird im Schlachthof selbst in einer Fortführung der hektischen Suche nach Rudi Rüssel weiter ausgebaut. Der Parallellauf, der einerseits Rudi Rüssel zur Schlachtbank und andererseits die Familie noch rechtzeitig zu Rudi führen soll, zieht eine weitere spannungssteigernde Verzögerung bis zur Befreiung Rudi Rüssels noch vor Erreichen der Schlachtbank nach sich. Er wird in einem alternierten Syntagma durch Cross Cuts auf genau den Punkt hin geführt (vgl. Bordwell 1985, 48f.; vgl. auch Borstnar/Pabst/Wulff 2002, 140f.), an dem die beiden Erzählstränge in eine „deadline“ (vgl. Bordwell 1985 45f.) zusammenlaufen werden, dort, wo Rudi Rüssel aus knapper Not vor der Schlachtbank gerettet wird. Die objektive Verzögerung steigert subjektiv die Dringlichkeit, dadurch dass die beiden Erzählstränge, die zusammengeführt werden, im Bild beschleunigt werden. Das Schlachthofpersonal

treibt laufend die Schweine, die geschlachtet werden sollen, durch vergitterte Gänge in Richtung Schlachtbank. Die Familienmitglieder laufen einen Gang entlang, der an die vergitterten Ställe grenzt, um Rudi Rüssel zu suchen.

Der Zuschauer, der die beiden Erzählstränge verfolgen kann, verfügt damit über die Information bezüglich der Vorgänge im Schlachthof und weiß um die immer knapper werdende Zeit und hat gegenüber der Familie einen entsprechenden Informationsvorsprung, der diese Zeitverzögerung rahmt und zu einem spannungssteigernden Element macht. Die Fahrt zum Schlachthof ist mit den typischen Mitteln einer Spannungssteigerung ausgestattet. Die Familie hetzt zum Auto, um zum Schlachthof zu fahren, ein Kind verzögert das Fortkommen durch eine Fußverletzung, die Fahrt geschieht schnell mit durchdrehenden Reifen, ein Verkehrschaos wird angerichtet. Die entsetzten Gesichter der Familie werden in Nahaufnahme frontal gezeigt, um im Gegenschussverfahren mit der Kamera die Perspektive der Familie aus dem Auto einzunehmen und das in den Gesichtern angekündigte Entsetzen in den Perspektivenwechsel hineinzunehmen. Schnelle Schnitte und Kameraschwenks desorientieren die Fahrt und den Zuschauer und deuten Kontrollverlust an. Unterlegt ist die Situation durch einen schnellen Perkussionsrhythmus der asyntop-asynchronen Filmmusik, die stresserzeugende Wirkung hat.¹¹²

Eine weitere Barriere im Fortgang der Erzählung ist, dass der Familie durch einen Wachmann der Zugang zum Schlachthof verwehrt wird. Gleichzeitig mit ihrer Ankunft verlässt jener Metzger, der Rudi an den Schlachthof verkauft hatte, das Schlachthofgelände. Die „Barriere“ der Problemerkzählung ist hier bildlich-wörtlich zu nehmen, eine Schranke trennt das Schlachthofgelände von der Außenwelt und hindert die Familie zunächst am Zutritt. Hier findet also eine erste Überschneidung der beiden Erzählstränge durch das Passieren des Metzgers am Eingangsbereich des Schlachthofs statt, ein Signal für die nun folgende dichte Annäherung und finale Überschneidung, dem Übergang von der Suche zur Befreiung. Diese wird im Innenraum des Schlachthofs gezeigt. Der Vater und zwei der Kinder dringen in den Schlachthof ein. Das Schlachthofinnere ist mit den typischen Merkmalen des „film noir“ bezeichnet. Es herrscht bedrohliche Dunkelheit vor, die nur durch den Bedrohungseffekt verstärkende diffuse Lichtquellen durchbrochen wird, deren Licht zum Teil zum gleißenden Kontrast wird. Nervöse Blinklichter

¹¹² Borstnar/Pabst/Wulff weisen auf die „affektiv-evokative Funktion“ der Musik hin, die nicht primär an einen Bedeutungsgehalt gebunden sein muss, sondern direkten Einfluss auf die Gefühlssituation des Rezipienten haben kann: „Angst beispielsweise kann mit gleichmäßigem oder sich steigendem Beat in Verbindung gebracht werden [...]“ (Borstnar/Pabst/Wulff 2002, 127).

werden in den Gittern der Ställe reflektiert und weisen auf die Zone des Freiheitsverlusts hin. In etwa zehnstündigen Einstellungen wird in einer Kamerafahrt aus den Ställen heraus der Lauf der Familienmitglieder an den Ställen entlang gezeigt. Da zuvor frontal Rudi Rüssel hinter diesen Gittern als Gefangener gezeigt worden war, ist die Perspektive mit dem gefangenen Rudi assoziiert und weist auf die nächste Barriere auf dem Weg zur Befreiung hin. Diese Einstellung des gefangenen Schweins Rudi Rüssel ist direkt aus dem Bild, das in der Bucherzählung beschrieben ist, entlehnt, als Rudi die Familie auf sich aufmerksam macht. Aber im Gegensatz zur Bucherzählung, die einen aktiven, an seiner Befreiung selbst beteiligten Rudi beschreibt, zielt die Einstellung des Films auf die Erregung von Mitleid mit dem passiven, gefangenen Schwein. Die Kameraneigung und Bildkadrage legt der Interpretation ein unterlegenes Schwein nahe, das hilfsbedürftig ist. Parallel zu den Einstellungen der Suche nach Rudi durch die Familienmitglieder wird in ebenso langen Einstellungen der Weg gezeigt, auf dem Rudi und andere Schweine von den Schlachtern zur Schlachtbank getrieben werden. Die Perspektive ist hier im Kontrast von außen in den Stall hinein gerichtet und während die in den Schlachthof gekommenen Kinder verzweifelt nach Rudi rufen, treiben die Schlachter unter sadistisch heiserem Lachen die Schweine in Richtung Schlachtbank. Beide Erzählstränge werden hier zusammengeführt. Der Parallellauf der Schlachter und der suchenden Familienmitglieder kommt zur Überschneidung und Rudi wird von einem Kind der Familie befreit.

Unter weiteren widrigen, verzögernden wie spannungssteigernden Momenten gelingt es der Familie, Rudi aus dem Schlachthof zu befreien und alle anderen im Schlachthof vorhandenen Schweine ebenfalls frei zu lassen. Mit der Befreiung Rudis aus den Händen der Schlachter wird deutlich, dass der Parallellauf eine von der Absicht der Figuren entgegengesetzte Richtung hatte. Die Übernahme Rudis bedeutet also nicht seine endgültige Befreiung, sondern die Spannung wird erhöht, denn jetzt verfolgen die Schlachter die Familienmitglieder mit Rudi. Dabei wird die Geschwindigkeit dieser Episode beibehalten, Schlachter in blutverschmierten Schürzen nehmen die Verfolgung auf und neben der schnellen rhythmischen Musikbegleitung wird die Geräuschkulisse durch zeitweise eingespieltes nervöses Hecheln aus dem Off, mit Schreien der Figuren und lauten Geräuschen einer Notfallsirene gleichsam synchron kombiniert. Die endgültige Befreiung gelingt schließlich unter Mithilfe der Mutter als Fahrerin des Fluchautos und des dritten Kindes, das bei der Mutter geblieben ist. In einer waghalsigen Aktion wird Rudi Rüssel von einem Gabelstapler im Rückwärtsgang vom Vater in das Auto verladen, so dass die

Familie im letzten Moment fliehen kann. Diese Flucht rückwärts unter Verfolgung des Schlachthofpersonals zeigt damit den chiasmatischen Aufbau der gesamten Episode an, die erst am Ausgangsbereich des Schlachthofgeländes endet.¹¹³ Die Spannung entlädt sich im Jubel der Familie, im Exodus der befreiten Schweineherde und dem gleichzeitigen Wiedereinsetzen der langsamen aber stimmungsvollen Erkennungsmelodie des Films. Deutlich werden alle für den genretypischen Spannungsaufbau relevanten Kennzeichen, die Wuss bezogen auf die Merkmale des PKS-Modells folgendermaßen darstellt:

Spannung im Film lässt sich näherungsweise über eine Eigenheit des Rezeptionsprozesses beschreiben, die in der Komposition vorgebildet ist und sowohl eine kognitive wie eine emotive Dimension besitzt.

Spannung im weitesten Sinne entsteht generell im Umgang mit Unbestimmtheit, als Folge filmischer Problemsituationen. Insofern alle drei filmischen Strukturtypen an ihrem Zustandekommen beteiligt sein können, umfasst sie potentiell die Komponenten (1.) latenter, abduktiver, (2.) zielgerichteter, auf Problemlösung orientierter, (3.) normierter, an Erzählkonventionen gebundener Spannung. (Wuss 1999, 337)

Diese Komponenten stellen dabei die entscheidenden Aspekte der Korrelation eines Zeichenprozesses und der psychischen Verarbeitung dar, die im Rahmen der kulturellen Konventionen und Erfahrungen als erwartbar gelten.

Deutlich wird, dass die filmische Umsetzung der Schlachthofepisode im Grunde strategisch gegensätzlich zur Bucherzählung aufgebaut ist. Steht die Masthofepisode der Bucherzählung unter dem erkennbaren Vorzeichen der Verlangsamung, Emotions- und Sujetreduktion sowie der kognitiven und emotionalen Kontrolle, so setzt der Film in der Schlachthofepisode auf Beschleunigung, Spannungsaufbau durch Kontrollverlust und die Notwendigkeit, Kontrolle wiederherzustellen. Im Hinblick auf die Tagebucheinträge der Schülerinnen und Schüler werden sich also, je nach Ansatz der Rezeptionstätigkeit, Aspekte dieser Rezeptionsmodi zeigen.

6.2.2 Einordnung des Datensegments in den Datenschnitt

Die mit dem Datenschnitt verbundene Verkleinerung des Datenkorpus erlaubt eine rekonstruktive und interpretative Arbeit am Datenmaterial (vgl. Kruse 2006; vgl. Kruse 2004, vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Diese Arbeit am vorliegenden Datensegment beruht dabei auf einer Entscheidung unter drei Gesichtspunkten: Die Schülerarbei-

¹¹³ Zum rhetorischen Aufbau von Spielfilmen vgl. Borstnar/Pabst/Wulff (2002, 44f.).

ten sind unter gleichen unterrichtlichen Voraussetzungen entstanden. Deshalb kann sich der Vergleich auf die inhaltliche Rezeption der Mediengeschichte konzentrieren. Des Weiteren basiert der Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler auf den Versionen einer Geschichte in drei Medien, wobei der Kontrast zwischen der Masthoferzählung des Buches und der Schlachthoferzählung Alternativen für die individuelle Rezeption einräumt. Der Datenschnitt wurde so gewählt, dass er gewissermaßen einen Querschnitt durch die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler bildet. Das lässt weitere Vergleichsarbeit in zwei Richtungen zu: Einerseits extensiv im Hinblick auf weitere Segmente des gesamten Datenkorpus, andererseits intensiv hinsichtlich des Vergleichs individueller Rezeptionskonzepte der Schülerinnen und Schüler durch Kontrastbildung. Gerade im Kontrast erweisen sich die Daten so als gegenstandsnah (vgl. Lamnek I 1995, 112f.).¹¹⁴ Zu Darstellungszwecken wurden hier allerdings exemplarisch Textteile herangezogen. Aufgrund des Querschnitts konnte auf die Anreicherung der entdeckten Konzepte und Kategorien geachtet werden (vgl. Strübing 2004, 31). Extensive Vergleiche mit anderen Segmenten des gesamten Datenkorpus wurden vorgenommen, können hier aber – mit Ausnahme der schon besprochenen Beispiele – nicht eingebracht werden.

Kontraste ergeben sich also im Datenvergleich der schriftlichen Dokumente, ebenso aber auch im Abgleich mit Unterrichtsbeobachtungen, die sich besonders, d.h. maximal, an diesem Datenschnitt festmachen lassen: Während der Übertragung der Schlachthofepisode des Films wurde in allen drei Klassen die übereinstimmende Beobachtung gemacht, dass diese Episode sehr große Aufmerksamkeit und Stress erzeugte. Die Körperhaltung und die Gesichter der Schülerinnen und Schüler verrieten Anspannung. In einigen Situationen waren nervöses Lachen oder kurze Rufe zu hören. Kommentare im direkten Anschluss an die Übertragung der Schlachthofepisode, wie etwa „Ich esse nie wieder Schweinefleisch“ verraten die emotionale Wirkung, die die Schlachthofepisode bei der Übertragung erzielte. Damit entsprechen die Reaktionen im Großen und Ganzen jenen, die durch die film- bzw. erzähltechnische Anlage dieser Episode durchaus intendiert waren. Es kann insgesamt von einem hohen affektiven Involvement der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden. Eine Situation wie die Fahrt der Familie zum

¹¹⁴ Rosenthal stellt das Kontrastierungsverfahren, gleich ob im Verfahren des minimalen Kontrasts oder im Verfahren des maximalen Kontrasts, als die Möglichkeit einzelfallbezogener Rekonstruktion innerer Zusammenhänge im Hinblick auf ein soziales Phänomen heraus (vgl. Rosenthal 2005, 96ff.). Dieser Blick auf die Relevanz des Einzelfalls soll auch hier im Gesamtzusammenhang der Falldarstellungen gewahrt sein.

Schlachthof steuert dabei die Rezeption in der Herstellung von Hochspannungsdramatik und Affektabfuhr.

Deshalb war auffällig, dass im Rahmen der Arbeitsaufgabe, in der die Schülerinnen und Schüler bis auf wenige Ausnahmen alle in irgendeiner Weise auf den Film Bezug genommen haben, diese Verfolgungsfahrt bis auf zwei Male keine Erwähnung fand. Auch in diesen beiden Fällen wurde sie nicht als Anlass genommen, sie aus dem Erinnerungsimpuls heraus narrativ auszuführen. Diese Beobachtung macht aufmerksam auf eine insgesamt auffallende Abstinenz gerade an den Stellen, die während der Filmvorführung soviel Aufmerksamkeit gebunden hatten. Allerdings weisen die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler aufgrund von dichtem Detailwissen an anderen Stellen darauf hin, dass in dieser Abstinenz nicht einfach ein Transienzphänomen vorliegt oder aber diese Stellen sich der Nacherzählung nicht nahe legen würden, sondern eher auffällige Verzerrungen mit einer Form von Vergessen oder Veränderung der Erinnerung einhergehen (vgl. Schacter 2001, 32), die aufgrund der hohen Aufmerksamkeit gerade bei dieser Episode schließen lassen, dass eine besondere Art rezeptiver Verarbeitung der Geschichte vorliegt. Damit steht die schriftliche Verarbeitung im Zusammenhang der gestellten Aufgabe in einem auffälligen Kontrast zur rezeptiven Verarbeitung während der Filmübertragung und läuft auf jenes Phänomen hinaus, das als Kernkategorie mit „Meidung“ beschrieben wurde. Meidung bezieht sich damit auf die von Aumont bestimmte Anwesenheit eines Abwesenden im Off, das in der Schwebelage bleibt (vgl. Aumont 2007, 40) und nicht in die Kadrierung des in der schreibenden Rezeption entworfenen Bildes passt, das sich als psychischer Text der Erinnerung formt. Diese Kategorie der Meidung bzw. des Vermeidens wird in drei Subkategorien weiter erläutert: „Medienorientierung“, „Erzählanlage“ und „Flucht vor der Erinnerung“.

6.2.3 Meidung von Medienerinnerungen

6.2.3.1 Medienorientierung

An mindestens einem der drei einbezogenen Medien Buch, Film und Hörbuch mussten sich zwangsläufig alle, die einen Medientagebucheintrag zu der Geschichte vorgenommen haben, mehr oder weniger stark orientieren.

Erst der Ausweis des spezifischen Bezugs auf die Kernkategorie der Meidung lässt die Virulenz des Aspekts der Medienorientierung erkennen und ordnet ihn unter. Da in kei-

nem Fall – wie schon angedeutet – das Hörbuch eine besondere Rolle gespielt hat, kann eine Einschränkung auf die beiden Medien Film und Buch vorgenommen werden. Dabei können drei weitere Kategorien beobachtet werden: Orientierung an der Filmerzählung, Orientierung an der Bucherzählung und Erinnerungssynthesen, in denen Erinnerungspassagen aus beiden medialen Varianten in der schriftlichen Rezeption gemischt bzw. neu zusammengesetzt wurden.

6.2.3.1.1 Orientierung an der Filmerzählung

Vergleicht man die Texte, die einen deutlichen Bezug auf die Filmerzählung als Referenztext aufweisen, fallen zunächst einmal diejenigen auf, die sich ausschließlich auf den Filmtext beziehen und solche, die zu Beginn der schriftlichen Arbeit bewusst feststellen, dass hier zwei unterschiedliche Erzählungen stattfinden und deshalb Buch und Filmerzählung unterscheiden und dies durch eine Überschrift „Film“ kennzeichnen. Die schriftliche Erinnerungskonstruktion wird dann entweder nur auf die Filmerzählung bezogen¹¹⁵ oder aber es werden zwei Texte geschrieben, mit einer jeweiligen Überschrift „Film“ und „Buch“ oder es werden zwei am jeweiligen Medium orientierte Versionen erzählt, wobei eine durch einen entsprechenden Medienverweis in einer Überschrift von der anderen getrennt wird.¹¹⁶ In solchen Fällen stehen beide Teile in einem funktionalen Verhältnis zueinander und werden deshalb trotz der bewussten formalen Trennung in der Kategorie „Erinnerungssynthesen“ aufgeführt. Wie die Erläuterung der beiden Medien-erzählungen oben schon deutlich macht, sind sie nicht nur vom Inhalt her, sondern auch vom affektiven Rezeptionspotential voneinander zu unterscheiden. Gerade im Hinblick auf die Filmversion ist deshalb die semantische Ausstattung der schriftlichen (Re-) Konstruktion der Erzählung als subjektive „Version“ (Helfferich 2004, 64) besonders wichtig. Wie wird die „action“-basierte, schnelle, emotional anrührende Filmerzählung wei-

¹¹⁵ Beispiel dafür ist folgender Anfang, den die Schülerin N wählt: „Film: Also Zuppi hat den Schietsrichter die hose runtergezogen und dann ist Rudi Rüssel weggelaufen.“ (MT/NDc) – Dieses Beispiel macht deutlich, dass der eindeutige Bezug auf das Medium Film nicht einfache Wiedergabe ist, sondern zunächst der Ereignisfolge verpflichtet ist, wobei bemerkenswerte inhaltliche Abweichungen im Rezeptionstext gegenüber dem Referenztext auftreten. Dort hat Rudi dem Schiedsrichter die Hose heruntergezogen, nicht Zuppi.

¹¹⁶ Der Schüler C beispielsweise erzählt erst kurz Filmerinnerungen, um nach einem Absatz neu einzusetzen:

„Buch

Der Famer Vos schtarb als wir in den urlaub waren.“ (MT/CRa).

terverarbeitet? Welche Mechanismen helfen, Affekte zu steuern und die Kontrolle über die Geschichte zu bewahren?¹¹⁷

Die stabile Familie als Garant der Rettung

Die Schülerin CH findet in ihrem Eintrag zu einer ungeschminkten Wiedergabe der Lebensgefahr für Rudi Rüssel, von der die Filmepisode erzählt. In ihren Ausführungen heißt es:

Rudi wurde auf den Schlachthof gekommen, weil er hat auf dem Fußballplatz einen Schizrichter die Hose runter gezogen. Nach einem Tag wurde eine Konferenz einberufen und Rudi sollte vom Fußball Platz verschwinden und als er dass gehört hat ist er abgehauen. Er ist an einer Metzgerei vorbei gekommen und hat da ein Plastig Schwei gesehen es sah so aus wie das von diesen Rennen. Der Mezker hat das Plastig Schwein in die Hand genommen un hat Rudi damit in einen Wagen gelockt dan sind es zum Schlacht hof gefahren und wollten es Schalchten lassen (MT/CJc)

CHs Erzählung ist ganz auf den Film bezogen. Dabei wird Rudis Schiedsrichterproblem erläutert und zunächst im Sinne einer Bestrafung in den Zusammenhang mit dem Schlachthof gestellt. Allerdings findet dann ein Erzählbruch statt, um Rudis Flucht der Referenzerzählung entsprechend wiederzugegeben. Dazu wird die Binnenepisode, in der Rudi auf der Flucht zur Metzgerei gelangt, erzählt. Die Handlung in dieser Binnenepisode ist ausschlaggebend dafür, dass Rudi auf den Schlachthof kommt. Bei CH tritt in vergleichsweise großer Deutlichkeit hervor, dass die Gefahr besteht, dass Rudi geschlachtet wird: Der Metzger „hat Rudi [...] in einen Wagen gelockt dan sind es zum Schlacht hof gefahren und wollten es Schalchten lassen“.

Schon der Einstieg ist auf das Schlachthofereignis fokussiert, so dass CH zunächst eine Erzählordnung finden muss, die als eine Chronik der Ereignisse aufgebaut wird („Nach einem Tag“), die zwar nicht der Referenzerzählung entspricht, aber eine plausible Verfahrenslogik aufweist, weshalb der Erzählbruch verhältnismäßig mild erscheint. Entscheidend ist neben einer distanzierten Erzählhaltung, dass mit dem Aussprechen der

¹¹⁷ Eine besondere Rolle spielen dabei auch Medienspuren (vgl. Bachmair 1990b, 105), die mediale Genres anzitieren, ohne einen direkten Bezug auf die vorliegenden Referenzerzählungen zu haben. So konstruiert die Schülerin K in einem langen Text, der hauptsächlich am Buch orientiert ist, die Ablösezahlung für Rudi Rüssel im Masthof wie folgt: „[...] wir würden auch besalen, sagte die Mutter. Ja o.K. das macht 500 Doler' sagte der man“ (MT/KPa). Die Schülerin C nennt eines der Kinder der Familie „Tom“ und lässt es zum Vater sagen: „Dad, Dad ich habe Rudi entdeckt“ (MT/C1a). Es liegt nahe, dass in den Ausdrücken „Dolar“ und „Dad“ hier Inhalte und Strukturen amerikanischer Spielfilme im Hintergrund stehen, die als „apperzeptiver Hintergrund“ (Volsinov 1975, 202) in die jeweilige Rezeptionsperspektive eingehen. Sie werden im Rahmen eines Schemas mit erinnert, so dass „mit Medienbezügen [...] Situationen hergestellt“ werden, die über „internalisierte und nicht versprachlichte Interpretationsmuster“ andeutungsweise in Erscheinung treten (vgl. Bachmair 1993, 56).

Intention des Schlachtens, gleichsam bevor die Gefahrensituation entsteht, in den Schlachthof geblickt wird, der kontrastierende Plan der Familie genannt und das Gelingen dieses Gegenplans vorweggenommen wird:

aber seine Familie hat Rudi gesucht sie sind an den Schalchthof vobei gekommen und haben Rudi gefunden aber sie wusten nicht wie sie ihn daraus hollen sollten. der Vater hat sich als Arzt verkleidet und hat zu den aupasser gesagt das er die Schweine untersuchen müsste und dan hat der aufpasser hat den Vater rein gelassen und der Vater hat Rudi gesucht. Er hat ihn nach einiger Zeit gefunden. und der Schlachter ist mit Rudi gurch einen kleinen gang geganngen. Das hat der Vater gesehen und hat den Mann da eingesperrt und Rudi ist weiter gelaufen. Der Vater hat eine Tür auf gemacht und rudi kam raus. Zuppi hat die anderen Schwein frei gelassen. Und der Vater hat sich ein Schlachtwagen genohmmen und Zuppi und Rudi sind da eingestigen der Vater ist nach draussen vom Schlachthof gefahren und ist zu der Mutter gefahren. Er hat den Kofferraum von Mutters auto aufgemacht und alle drei sind da im Auto gegangen. Sie sind alle glücklich und zufrieden nachhause gefahren. Sie lebten alle glücklich zuhause weiter... (MT/CJc)

Im Bewusstsein des voraus gedeuteten Gelingens kann wiederum mit „aber“ entgegengesetzt die Plandivergenz des Schlachtplans weitreichend geschildert werden. In CHs Erzählung wird entsprechend ungeschönt, wenn auch eingeschränkt, die gefährliche Situation der Befreiung erläutert, allerdings um die Listen des Vaters, die zur Befreiung Rudis führen, herauszustreichen. Den Gefahren ist im Bewusstsein des Gelingens der Befreiung der Stachel genommen, weshalb die Erzählung trotz des vergleichsweise hohen Detaillierungsgrades dennoch unemotional klingt. Die Schülerin bewältigt durch die Rahmung ihrer Erzählung das emotionale Potential der Referenzerzählung in einem Appraisal-Verfahren, das erlaubt, Details zu erinnern, die nicht nur als externe Gefahrenhinweise zur Stabilisierung innerer Zustände dienen, sondern gleichzeitig in einer inneren Feedbackschleife die bei der Erstrezeption empfundene Gefahr meidet (vgl. Krohne 1996, 6).

Wichtig ist in dieser Erzählung, dass die Befreiung konzentriert verläuft. Trotz der Detaildichte wird nicht das planlose Verhalten des Vaters, dessen Aktionismus in der Referenzerzählung manchmal eher ein Scheitern als ein Gelingen der Befreiung befürchten lässt, erzählt, sondern über die Betonung der Festigkeit der Familienstruktur wird das Gelingen der Befreiung herausgearbeitet. Nicht eines der Kinder befreit Rudi, sondern der Vater, der hier nicht nur als Familienoberhaupt, sondern auch als logistischer Kopf und maßgeblicher Aktant in Erscheinung tritt. Er garantiert die Stabilität, die geradezu zwangsläufig wieder zu einer Befriedung in einem Ausgangszustand der geschlossenen Familie führt, deren Mitglied Rudi ist: „seine Familie“ steht für ihn ein. Greift man

Bouecke/Schüle/Büschers u.a. Analyse der Affektmarkierung in Wiedergabetexten bei Kindern bzw. Heranwachsenden heraus, dann sind diese Markierungen in der Tat schon mit der Vorausdeutung der Suche und Befreiung gesetzt und erlauben danach ein zwar durchaus detailliertes, aber dennoch unemotionales Erzählen der Gefahren des Schlachthofs. CH schließt ihren Text mit stereotypen Märchenformeln, die dauerhaftes Glück verheißen und die wiedererlangte Stabilität in familiärer Harmonie bestätigen (vgl. Schweikle 1990, 292). Die Veränderungen der Erzählung – feste soziale Struktur der Familie und das Gattungszitat des Märchens und der heterodiegetisch distanzierte Erzählmodus – weisen auf ein gefestigtes Fundament der Rezeption in der Nacherzählung hin. Dieser Rahmen, der keinen Zweifel an einem guten Ausgang lässt, erlaubt es zum Teil, Details der Gefahr einzubinden, ohne dass die emotionale Kontrolle über die Gefahr verloren gehen würde. Die Rettungsgeschichte blendet dabei die in der Filmepisode erzählte Konfrontation mit dem Schlachthofpersonal weitgehend aus. Der Vater als Protagonist verurteilt die Antipoden zur Passivität und Gefangenschaft, ohne dass diese sich wehrten. Die Zuschreibung der Souveränität an den Vater bewirkt, dass die Gefahrenpotentiale der Referenzerzählung des Films entschärft und ein möglicher Kontrollverlust auch in der Rezeption vermieden wird.

Chronologie der Ereignisse

In ähnlicher Weise verfährt beispielsweise der Schüler J. Sein Filmbezug ist ebenso stark ausgeprägt, allerdings beginnt die Distanzierung schon durch einen deutlich geringeren Grad an narrativer Dichte seines Plots durch syntaktische und semantische Verknüpfungselemente. Die Erzählung beginnt dabei ausholender, als es bei CH der Fall war, so dass ein größerer Zeitraum erzählter Zeit eingebunden wird. Der Text beginnt:

Rudi wird alls Maskotichen eigestellt, (MT/JHa)

Es wird also an eine weit vorausgehende Vorgeschichte angeknüpft, die davon erzählt, wie Rudi Rüssel den Status des Maskottchens eines Fußballvereins erhält und deshalb bei Fußballspielen dabei ist. Diese Vorgeschichte ist für das weitere Erzählen wichtig:

und beisst den Schitsrichter in den Popo. Dann sitzen vielle Leute an einen Tisch und unterhalten sich über Rudi Rüssel, der Vater beschützt Rudi Rüssel. Die anderen aber haben sich für die einschläferung entschieden. Rudi läuft ganz schnell weg. Rudi kommt zum Mezker und wird zum Schlachthof gebracht. Die Familie erwärt es und fährt dorthin. Der Vater verkleidet sich als Mitarbeiter und geht in den Schlachthof. Der Junge sieht Rudi und befreid ihn aus dem Kafig, aber er

befreid alle aus den Kafigen. Sie rennen aus dem Schlachthof raus mit Rudi (MT/JHa)

J liegt besonders daran, Ereignismengen linear zu verknüpfen. Die Verknüpfungen scheinen additiv angelegt („Dann sitzen viel Leute an einen Tisch“). Nach Boue-cke/Schülein/Büscher u.a. können Verknüpfungen solcher Art als Zeichen niedrigstufiger Erzählkompetenz gelesen werden, die schon von jungen Kindern im Rahmen von Nacherzählungen erreicht wird (vgl. Bouecke/Schülein/Büscher u.a. 1995, 202). Allerdings entspricht diese Linearität hier zum einen der Linearität der Filmerzählung, zum anderen zeigt der über die Episode weit hinausgehende Rückgriff („Maskotichen“) an, dass eine komplexe Einbettung in den Rahmen der erzählten Zeit stattfindet, die einerseits als „Erzählung von Ereignissen“ (vgl. Martinez/Scheffel 2003, 49) einen adäquaten Darstellungsmodus findet und in der J als Autor der Wiedergabe genügend Distanz zur Referenzerzählung wahrt, die andererseits einen dramatischen Modus in Andeutungen zulässt, ohne dass J sich darin verstricken müsste. Denn für die Befreiung ist, wie zuvor bei CH, vor allem der Vater zuständig. Die Erwähnung des Schutzes durch den Vater wirkt gleichsam präventiv in der Anordnung der erzählten Elemente; sie wird vermerkt, noch bevor die Gefährdung Rudis angesprochen wird. J bremst als Autor gleichsam die Dynamik des Erzählfortgangs aus, bevor sie einsetzt, um dann gefahrlos der Dynamik der Referenzerzählung Raum zu geben. Es handelt sich also nicht nur um eine additive Verknüpfung referierter Ereignisse, sondern um eine vom Standpunkt des Autors her organisierte Erzählung. Deren primäre Richtung ist nicht die Schreibhandlung zur Erstellung eines leserfreundlichen Textes, sondern – sensu Leontev – die operative Beziehungnahme zu einem simulierten sozialen Ereignis.

Der zentrale Satz, der Rudi Rüssel den Schutz des Vaters garantiert, entwertet die Gefahr für Rudi. Sehr verknüpft wird die Schlachthofsituation geschildert, wobei alles gemieden wird, was weitere Spannung oder gar Gefährdung des Handlungsplans bedeuten würde. Als Chronologe kann J die Ereignisse deshalb gewichten und werten, ohne dass er sich selbst deutlich positionieren müsste. Allein den Vater als „Beschützer“ rechtzeitig zu installieren, reicht aus, um als heterodiegetischer Erzähler (vgl. Martinez/Scheffel 2003, 81) die Vollmacht für das Gelingen an die ausgesuchte Schlüsselfigur des Vaters abzutreten. Der Chronologe gibt dabei nicht nur einen Zeitverlauf der erzählten Zeit wieder, sondern reguliert sie. Alles, was die Rettung verzögert und damit gefährdet, wird gar nicht erst erzählt. Der gleichmütige Takt der Addition der Ereignisse hält den Abstand zu ihnen und bremst gleichzeitig Affekte aus. Erst dort, wo eine Gefahr unver-

meidlich drohen könnte, wird eine Beschleunigung als Fluchtbewegung in die Erzählung eingezeichnet („Rudi läuft ganz schnell weg“ / „Sie rennen aus dem Schlachthof raus mit Rudi“), die zur Meidung der Gefahr, die die Filmepisode in der Referenzerzählung aufweist, verhilft.

Einerseits sicherlich durch Unbeholfenheit im Erzählen erschwert, weist die folgende Version der Schülerin V andererseits einen Extremfall der Meidung der emotionalen Gefahr auf, die sich schlicht aus einer Verknappung der Ereignischronologie ergibt:

Rudi ist abgehaun. Und kam an einen Laden vorbei, und darin stand ein unechtes Schwein. Als Rudi das sah, kam ein Man raus. Der Man nahm ihn mit rein. Der Maan lockten Rudi mit dem unechten Schwein in einen Anhänger rein. Dann wurde Rudi auf den Schlachthof gebracht. Ers-(MT/VFc)

V verknappt den Beginn der Episode und beschränkt sich auf die Binnenepisode des im Film erzählten Wegs Rudis zum Schlachthof. Dabei wird diese Episode durchaus detailliert erinnert und in die abgeschnittene Chronologie der Erzählung eingebunden. Die Binnenepisode an der Metzgerei bedeutet, bevor die Überstellung zum Schlachthof wieder zu einer Beschleunigung der Gefahr wird, eine Verzögerung, die zudem komische Elemente aufweist. Rudi sieht das Schweinmodell aus Plastik, hält inne und himmelt es an. Auch der Metzger, der in der Filmerzählung offenkundig mit einem Schlachterbeil in der Hand eine Gefahr für Rudi kataphorisch vorausdeutet, verhält sich aber in seiner Gier zu komisch, als dass hier die angedeutete Gefahr für Rudi virulent werden würde. Die Binnenepisode wird distanziert und temporal sequenziert wiedergegeben. Der Vorgang ist dabei präzise beschrieben aber inhaltlich blass und findet keine bildliche Schilderung. Allein das Ziel des Handelns wird abschließend mit dem Ziel der Fahrt zum Schlachthof angegeben. Der Grund für Rudis Flucht zuvor wird ebenso ausgespart wie die entscheidende Erzählung der Schlachthofepisode. Die Nüchternheit der Darstellung, der Duktus der chronologischen Abfolge und die Abgeschlossenheit der Erzählung weisen nicht auf eine abrupte Unterbrechung hin, sondern sind eher Indiz für einen – wenn auch limitierten – Erzählplan, der bestimmte Inhalte der Referenzerzählung innerhalb der Binnenepisode und vor allem außerhalb ausschließt und dadurch vermeidet.¹¹⁸

¹¹⁸ Über den Ansatz weiterzuschreiben, kann nur spekuliert werden. Er zeigt sich nur in einem begonnenen Wort, das durchgestrichen worden ist. Die Autorin des Eintrags hat sich hier offenbar gegen einen Anschluss der nun folgenden Schlachthofepisode entschieden.

Zwischen diesen beiden Beispielen ist die Version der Schülerin N angesiedelt. Die Chronologie der Erzählung wird als ein kommunikativer Akt verstanden, der zwar zunächst zentral die das Sujet verzögernde Binnenepisode erzählt, allerdings die Flucht Rudis schon an die Vorgeschichte anbindet („Also Zuppi hat den Schietsrichter die hose runtergezogen und dann ist Rudi Rüssel weggelaufen“). Weniger wichtig ist der Irrtum, dass Zuppi sich an der Hose des Schiedsrichters verging, wichtiger das einleitende „Also“, das die Aufgabenstellung als dialogische Ansprache aufgreift und eine Replik daraufhin einleitet. Der Medientagebucheintrag hat damit einen anderen Charakter als die erinnernde Selbstvergewisserung. Die Chronologie zielt auf eine Verständigung, die zu entsprechenden ideologischen, und psychologischen Stellungnahmen (vgl. Uspenskij 1975, 17 u. 95) im Dialog führt:

Dan läuft Rudie in die groß Stadt und läuft an einen Metzger vorbei und sieht im Schaufenster ein Schwein rudi fande dieses schwein total toll und dachte es wer ein echtes. der besitzer hat rudi mit das schwein im auto gelockt damit es Kommen würde weil es ja dachte es were ein echtes Schwein. (MT/NDc)

Die Kommunikation erlaubt dabei, Rudi wie auch die anderen Figuren zu psychologisieren, aus dem Motiv heraus, den Dialogpartner gleichsam über die Zusammenhänge der Erzählung aufzuklären. Dabei gerät das Erzählziel der knappen Chronologie mit dem Ziel des Dialogs in Konflikt:

Sie wollten Rudi Schlachten die Familie hatte rudi gesucht nach ein paar Stunden wussten sie wo rudi war die fuhrten ganz schnell zum Metzger. Sie Kamen an der Vater verkleidete sich als geschäftsman der firma Sie Kanen rein und holten rudi rüssel dort raus. Sie hatten Rudi Rüssel sie waren also der Vater, Betty und das Schwein waren in so ein traktor drinne und der Kofferraum war auf Sie versuchten rudi in Kofferraum zu Kriegen und sie schafften es sogar. Und so fuhren sie ganz schnell nach hause. (MT/NDc)

Etwas ausführlicher, dennoch die Ereignisse im Schlachthof aussparend versucht N die Erzählung zu einem guten und möglichst ungefährdeten Ende zu führen („Sie Kanen rein und holten rudi rüssel dort raus“). Wie durch eine Nachfrage hervorgerufen, sieht sich N überraschend nach Beendigung der Erzählung in einer bestätigenden Koda (Sie hatten Rudi Rüssel“) zu weiteren Erläuterungen der Umstände der Befreiung aufgefordert. Dabei werden Details der komplizierten Befreiung nachgeholt, die nicht mehr zum Duktus der schon abgeschlossenen Chronologie passen, allerdings die virulente Gefahr des bisher nicht Erzählten andeuten. N liegt nichts an einer weiteren Annäherung an die Gefahr der Referenzerzählung, sondern sie zentriert das Detail der Flucht mit dem „traktor“ (Gabelstapler) auf die gelingende Flucht der Familie, deren Erfolg von der Autorenebene als gelungen kommentiert wird („sie schafften es sogar“). Verglichen mit der Ver-

sion Vs lässt sich in Grundzügen ein ähnliches Meidungsverfahren durch Aussparung feststellen, das hier allerdings durch die Einbettung in den Rahmen des Dialogs dennoch Erweiterungen der Erzählung um ungeliebte Details gleichsam wider Willen erfordert. Der Vergleich legt dabei nahe, dass auch schon im ersten Fall nicht einfaches Vergessen zur Aussparung der Inhalte der Schlachthoferzählung führte, sondern der hier weniger verpflichtende Erzählrahmen die Auslassung erlaubte.

„Dan fing der erger los“ – Herstellung emotionaler Kontrolle

Wesentlich mehr Interesse an den Inhalten und der Deutung zeigt im Kontrast dazu der Medientagebucheintrag des Schülers K:

Der Schiedsrichter wurde die Hose runter gezogen von Rudi Rüssel. Dan fing der erger los die wilten Rudi Rüssel Vejagen plötzlich rennte Rudi Rüssel weg. Einig minuten Speter war Rudi Rüssel in einer Fleischerei und sach einen Plastik Schwein Rudi Rüssel dachte es war ein echte Schwein. Einer von den Fleischerei sieht den Rudi Rüsselmit den schwein sie lockte inns auto und farten in eine Schlacht Hof die Familei sucht den schwein. Bis einer fon der Fleische die Familie anroft. Die Familie Versuchen Rudi Rüssel zu suchen dann fand einKind in und ging ein Verfolgungsjagt. Einer von den Kindern lies alle Schweine frei die Schweine machten einen riesen Chaos an und die Familie konnte schnell fliehen. (MT/KKc)

Hier wird eine Konfliktgeschichte aufgebaut. Rudis nonkonformes Handeln am Fußballplatz leitet die Situation ein, die vom Autor mit „dan fing der erger los“ kommentiert wird. Wichtig für Ks Verständnis ist dabei nicht die nonkonforme Handlung Rudis, sondern die dadurch ausgelöste Entwicklung. Es deutet sich an, dass dieser Ärger eine Art Kettenreaktion auslösen wird und deshalb mehrere Ereignisse umfasst. Die unmittelbare Konsequenz der Handlung Rudis ist der allgemeine Wille einer nicht näher gefassten Menge Beteiligter, ihn fortzujagen, so dass ein erster Plan, der gegen Rudi gerichtet ist, zum Ausdruck kommt. Es heißt: „die willten Rudi Rüssel Vejagen plötzlich rennte Rudi Rüssel weg.“ Von der Autorebene aus wird das Ereignis distanziert und ideologisch nicht weiter gewertet wiedergegeben, Rudi wird mit vollem Namen erwähnt und dadurch an dieser Stelle keine weitere Familiarität zwischen Figuren und Autor zugelassen. Die Situation ist aber als „enger“ schon qualifiziert, so dass die Distanz die Beobachtung der weiteren Entwicklung dieses „engers“ zulässt. Hier scheint ein Widerspruch aufzutreten. Dem Versuch, ihn zu verjagen, folgt ein Wechsel auf der Handlungsebene mit der affektiven Markierung einer Plandivergenz und eines Gegenplans: „plötzlich rennte Rudi Rüssel weg“. Dieser Widerspruch lässt sich aber als Wechsel des Standpunktes erklä-

ren, indem der Autor jetzt die Figur Rudi als aktive Figur modelliert, die vor einer Verjagung davonläuft. Der Autor dieses Medientagebucheintrags wird damit im Sinne Uspenskij's beweglich.¹¹⁹

Während die Position des Lesers und des Zuschauers einen – im Verhältnis zur Erzählung – prinzipiell äußeren Charakter haben (Leser und Zuschauer betrachten das Werk in der Tat notwendigerweise von außen) und die der handelnden Person einen prinzipiell inneren Charakter, kann die Position des Autors in dieser Hinsicht wechseln. Nimmt der Autor einen Standpunkt des Lesers (Zuschauers) ein, so haben wir es mit einer Beschreibung der Ereignisse von außen (aus der Sicht eines Außenstehenden) zu tun, stellt er sich auf den Standpunkt einer handelnden Person, haben wir eine Beschreibung von innen. (Uspenskij 1986, 464)

Zwar tritt hier nicht der Erzähler in die Erzählung hinein, dennoch wird die zuvor noch gewesene Distanz aufgehoben und gegenüber jenen („die“) geradezu räumlich-deiktisch aufgebaut, die Rudi jagen. Rudi wird dagegen jetzt initiativ. Das ermöglicht dem Erzähler, im Modus der dritten Person zu bleiben, dennoch kann im Sinne Genettes von einer Fokalisierung gesprochen werden, die zwischen externem und internem Typ (vgl. Martinez/Scheffel 2003, 64f.) pendeln kann („[er] sach einen Plastik Schwein Rudi Rüssel dachte es war ein echte Schwein“). Noch deutlicher als Genette deutet Uspenskij diese Erzählstrategie funktional. Bei einer stabilen Erzählführung kann hier eine „psychologische Charakterisierung“ (vgl. Uspenskij 1986, 465f.) vorgenommen werden, die vom Standpunkt der Rezeption aus distanziert Kontrolle des Erzählers über die Erzählung bewahrt und gleichzeitig eine psychologische und auch ideologische Annäherung über die Autorinstanz erlaubt. K benutzt hier also eine Doppelstrategie. Noch deutlicher wird dies, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Neufokussierung der Figur Rudi dem Syntagma des Films konsequent folgt und damit einer Darstellungsform, die sich nicht reibungslos in das Syntagma einer Darstellung in geschriebener Sprache transformieren lässt. Möller-Naß erläutert die Art filmischen Syntagmas, die im filmischen Referenztext an dieser Stelle vorliegt, als ein „deskriptives Syntagma“, das eine Folge von Bildern organisiert, die „einer Folge von Blicken auf Dinge“ entspricht, „die gleichzeitig präsent sind (koppräsent)“ (Möller-Naß 1988, 244). Diese Folge findet im normalen darstellenden Sprachgebrauch keine Entsprechung. Die „Plötzlichkeit“ markiert hier diese Gleichzeitigkeit, die trotz gleicher Konsequenzen im Handeln, eine Divergenz zum Ursprungsplan

¹¹⁹ Wie im Kap. 5.3.3 (vgl. Skizze 2 im Anhang) diskutiert, trifft der Rezipient auf gleiche Weise, aber als Autor seines eigenen psychischen Textes, in diesem dynamischen Raum der Übertragung auf den Autor des Medienprodukts und entwickelt über diesen Kontakt Standpunkte bzw. Stellungnahmen. Setzt man dieser Begegnung die sympraktische Signalfunktion der Zeichen voraus, dann können diese Standpunkt-nahmen gleichzeitig als Eingehen proximaler bzw. distaler Beziehungen verstanden werden, die es nach Krohne erlauben, Angstzustände als Erregungszustände zu bewältigen (vgl. Krohne 1996, X).

und einen Gegenplan darstellt, der entsprechend affektiv markiert wird. Dieser generelle Wechsel des Standpunktes macht den Gejagten zum Aktanten, der entscheidendes Gestaltungselement des Sujets wird. In den Kreis der Aktanten gehört auch die Familie Rudis, die ihn sucht und letztlich befreit, während die „Verfolger“ wie die „Verjager“ zu Beginn nicht als Aktanten in Betracht kommen. Der Satz „Die Familie Versuchen Rudi Rüssel zu suchen dann fand ein Kind in und ging ein Verfolgungsjagd“ zitiert die Gefahr des Schlachthofes, die im Film erzählt wird, ohne die atmosphärische Gefahr als reale Gefahr entfalten zu müssen. Es wird kein Gegner genannt, der als Aktant eine divergierende Handlung tragen würde, sondern das Kind bleibt Subjekt der angedeuteten „Verfolgungsjagd“. Das Handeln der beteiligten Familienmitglieder wird dabei umfassend fokussiert und gewertet („Einer von den Kindern lies alle Schweine frei die Schweine machten einen riesen Chaos an“). Die „Flucht“ der Familie spielt zwar auf die Gefahr an, andererseits liegt sie im Soll jenes Aktionsplans, den Rudi selbst mit seinem plötzlichen Wegrennen begonnen hatte. Die Gefahr der Erzählung kann also in die Wiedergabe einfließen, ohne dass sie gefährlich werden würde. Gemieden wird in diesem Falle nicht eine Benennung der Gefahr, sondern ihre Wirkmacht. Vor allem durch das Aktantenkonzept, das den Plan der Erzählung, der als Handlungsplan gegen die Bedrohung feindlicher Mächte gezeichnet ist, dynamisiert, wird die Gefahr weitgehend aktiv beherrscht. Dadurch kann sie auch im Rahmen der Erzählung erwähnt werden, ohne dass sie auf der Autorebene problematisch werden würde. Sie wird in entsprechenden zusammenfassenden Codes, „Verfolgungsjagd“, „riesiges Chaos“, „Flucht“, erwähnt, ohne dass ihr emotionales Potential entfaltet würde. Im Gegenteil wird das Fluchtmotiv zwar auch am Ende durchgehalten, aber jetzt ist es die Familie, die flieht. Rudi ist also schon wieder in die Familie integriert und wird gar nicht mehr erwähnt. Die Planerfüllung geht dieser endgültigen Flucht aus dem Schlachthof also voraus.

6.2.3.1.2 Orientierung an der Bucherzählung

Herstellung von Harmonie

Exemplarisch für die Dominanz der Bucherzählung als Referenztext in Hinblick auf eine Strategie der Meidung steht der Medientagebucheintrag der Schülerin S. Obwohl mit „Schweineschlachtereie“ und mit der Überschrift „Rudi auf dem Schlachthof“ auf eine

mitlaufende Filmerinnerung verwiesen wird, nutzt SK das langsamere Buchmedium und die dort präsentierte Variante, um sich vom Film zu distanzieren.

Es war einmal ein Schwein namen Rudi Rüssel seine Besitzerin namen Zuppi machte sich sorgen um ihn. Er war verschwunden, sie suchten ihn bis sie einen Hinweis bekamen das er wohlnöglich in einer Schweineschlachtere sei. (MT/SKc)

Mit der Buchorientierung ist in diesem Beispiel nicht nur gemeint, dass eine im Lauf der Erzählung immer stärker werdende Orientierung an der Version der Bucherzählung stattfindet, sondern dass insgesamt eine Rahmung entworfen und ein Duktus des Erzählens entfaltet wird, der eher der Verlangsamung der Bucherzählung folgt als der Hektik des Films bzw. diese in eine Art Zeitlosigkeit überführt, die dem filmischen Realismus einer hektischen Rettung unter Zeitdruck widersteht.¹²⁰ Die Anlehnung an die Bucherzählung führt dabei zu einer eigenwilligen neuen Version, die sich gleichzeitig auch von der Version der Bucherzählung wieder entfernt. Die Version der „Schweineschlachtere“-Episode strahlt keine Gefahr aus. Im Gegenteil: Der als Märchen begonnene Text („Es war einmal ein Schwein namen Rudi Rüssel seine Besitzerin namen Zuppi machte sich sorgen um ihn“) drängt nach Ablösung dieser einzigen Sorge, dass Rudi verschwunden war.

Sie fuhren dort hin nach und suchten nach den Schwein Rudi Rüssel, sie fragten den Besitzer ~~den~~ der Schweineschlachtere haben sie heute neue Schweine bekommen, Der Besitzer der Schweineschlachtere antwortete: „Ja, haben wir. Sie fragten können wir die Schweine Mal sehen, er antwortete natürlich sie folgten dem Besitzer der Schweineschlachtere, als sie dort waren fragte wie können wir aber herausfinden welches fon den Schweinenihres ist. Zuppi antwortete er hört auf den Namen Rudi Rüssel da kurze Zeit später kam Rudi Rüssel angelaufen sie freuten sich aber ganz besonders Zuppi das den Schwein Namen Rudi Rüssel endlich wieder bei dem Besitzer der Schweineschlachtere und fuhren mit dem Schwein Rudi Rüssel nachhause. Und hatten ein glückliches Leben mit ihn. (MT/SKC)

Die Suche ist nicht kompliziert und am Schlachthof verhilft freundliches und forderungsloses Entgegenkommen zur Rückholung Rudis, der auch nicht lange gesucht werden muss. Die ausdrückliche Freude über die Vereinigung kann in die märchenhafte Dauer eines gemeinsamen glücklichen Lebens als Ende der Erzählung überführt werden. Die Erzählung wird nicht nur durch die Anlehnung an die Märchenform, sondern auch

¹²⁰ Es ist wichtig, dabei zu berücksichtigen, dass die eigene Zeiterfahrung der Schülerin S mit zwangsläufigen Verlangsamungen verbunden ist, weil sie Rollstuhlfahrerin ist und insgesamt motorisch so beeinträchtigt ist, dass Verzögerungen zu ihren alltäglichen Abläufen gehören. Krohne weist darauf hin, dass solche „biologischen Antezedenzen“ als stressinduzierende Prädispositionen („Diathese“) wirken, die Angst und andere psychopathologische Symptome im Verhalten sichtbar machen (vgl. Krohne 1996, 303; vgl. dazu auch die Fallbeschreibungen der Fallarbeit 2 im Kap. 7).

durch Eingriffe in das Verhalten der Figuren maßgeblich verändert. Der Schlachthof erinnert nicht an eine Schlachtungsgefahr und das Entgegenkommen des Besitzers bei der Suche nach Rudi in direkter Rede („er sagte natürlich“) zeigt an, dass kein Zweifel an der Wiederherstellung der Harmonie gelassen wird. Bis auf die Destabilisierung der Situation durch Rudis Verschwinden wird alles gemieden, was die wiederherzustellende Harmonie trüben könnte. Der Tod des Bauern Voß wird ausgelassen, ebenso die Verzögerung der Suche und vor allem der Handel mit dem Schlachthofbesitzer, sein Unmut und vor allem der innerfamiliäre Handel zwischen den Kindern und den Eltern. Allein das Verschwinden Rudis, das als emotionales Faktum für Zuppi geschildert wird, weist auf die Sujethaltigkeit des Textes hin, der ansonsten handlungsarm geschildert wird. Tragende Elemente sind die Emotionen, die ausgehend von der Sorge Zuppis zur Freude der Familie und zu ganz besonderer Freude Zuppis führt. Die Steigerung als Intensifikator (vgl. Bouecke/Schüle/Büscher u.a. 1995, 115) bedeutet nicht nur eine Qualitätssteigerung der Emotion, sondern ist gleichzeitig Operator zur Schließung des Regelsystems dieses Märchens: Harmonie und Glück werden wiederher- und auf Dauer gestellt (vgl. Schweikle 1990, 292). Hier wird der Autorenstandpunkt im Willen zur Harmonie, aus dem heraus die Figurenrede gestaltet worden ist, deutlich. Trotz der unkomplizierten wie unproblematischen und zeitlich nicht weiter verzögerten Rückholung Rudis („da kurze Zeit später kam Rudi Rüssel angelaufen“) wird auf der Autorenebene die Schließung des Regelkreises (vgl. Ivanov 1986b, 73ff.) der Harmonie mit „endlich“ als deutlich ersehnt ausgewiesen. Die Anlage der Referenzerzählungen, scheint für die Schülerin S weder im Film noch im Buch ohne weiteres erträglich. Die Transformation in ein Märchen bietet deshalb die Möglichkeit, eine Harmonie herzustellen und Unerträgliches zu vermeiden, denn diese Harmonie hätte im Rahmen einer bloßen Erinnerung an die Plots der Referenzerzählungen keinen Platz („Und hatten ein glückliches Leben mit ihm“). Insofern kann unter dem Aspekt der Rezeption mit Medvedev der Regelkreis als ein Denken in „in sich geschlossenen einheitlichen Komplexen, den Äußerungen“, gesprochen werden, die das Bewusstsein als Gesamtheit der innerpsychischen Prozesse ausprägen:

Diese ganzheitlichen, materiell ausgedrückten inneren Akte der Orientierung des Menschen in der Wirklichkeit und die Formen dieser Akte sind sehr wichtig. Man kann sagen, dass das menschliche Bewusstsein über eine ganze Reihe innerer Gattungen zum Sehen und Verstehen der Wirklichkeit verfügt. Das eine Bewusstsein ist reicher an Gattungen, das andere ärmer in Abhängigkeit davon, in welchem ideologischen Milieu das betreffende Bewusstsein angesiedelt wird. (Medvedev 1976, 175)

Dieser Regelkreis weist allerdings über die innerpsychische Wahrnehmung auf die soziale Umgebung hinaus und stellt die Rezeption in einen Zusammenhang mit Rezeptionsperspektiven, die lebensweltliche und darüber hinaus soziale Relevanz im Sinne von Lebensbewältigung haben.

Die Buchversion als Alternative

Der Schüler S leitet die Erzählung vorweg mit dem Medienhinweis „Buch:“ ein und markiert damit eine bewusste Festlegung, wobei eine flüchtige Filmreminiszenz gleichsam als Andeutung eines alternativen Verlaufs der Erzählung eingebracht wird. In seiner Erzählung heißt es, dass die Tiere des Bauernhofs des verstorbenen Bauern „in einen Mastbetrieb oder in eine Schlachtereie gebracht worden“ seien:

Rudi ist ja beim Bauern Voss. Heute ~~wollten~~wollten sie (Zuppi) Rudi besuchen. aber Bauer Voss war Verstorben. und die Tiere waren in einem Masthof oder in ~~ei-~~
~~na~~ eine Schlachtereie gebracht worden. So erkundigten sie sich wo eine Mastbe-
trieb ~~war~~ in der ~~N~~ Nähe war. (MT/SKc)

Die Erzählung wird vom Autor über einen allwissenden, Anschluss herstellenden Erzähler organisiert, der zunächst die übergreifende und im Präsens abgehobene Information gibt: „Rudi ist ja beim Bauern Voss.“ Auf der Ebene des Plots ist dies ja nicht mehr der Fall, aber auf diese Weise wird der Plan und der Standpunkt der Figuren (Familie bzw. Zuppi) angegeben und als eine Normalitätserwartung vom Autor kommuniziert, deren Divergenz allerdings schon im nächsten Satz durch die Planabweichung (Tod des Bauern Voss und Abgabe der Tiere) die Sujethaltigkeit der Erzählung deutlich macht. Es folgen Details aus der Bucherzählung (Erreichen eines Masthofs, Führung durch den Masthof), die durch eine Plötzlichkeitsmarkierung zum Hauptstrang der Erzählung (An-treffen Rudis) zurückgeführt wird.

Als se einen Mastbetrieb gefunden hatten war eine junger Mann der Besizer und zeigte ihnen die Neusten Futtertechniken per PC. Es waren fiele fette Tiere plötz-lich hörten sie ein Schein Quieken und Grundsens ~~un~~ es war Rudie. Der Bauer woll-te ~~g~~Geld für Rudie haben. Es war 350€. Aber wir hatten nicht genug Gdd deswe-ge-n fuhren wir wieder nah hause zurück. Am nächsten morgen fuhren wir wieder zum Mastbetrieb aber die Schweine wurden gerade in einen Truck gepackt und die Tür geschlossen. So öffnetete die Tür und sahen Rudie-und kauften ihn für 150€. Früh am Morgen holten sie das Schwein ab und im auto fuhren sie mit einem Sche-ren Schein nach hause. (MT/SKc)

Mit der Zäsur findet ein Standpunktwechsel in eine Ich- bzw. Wir-Perspektive statt, die aus der Problematik entsteht, Rudi mit Geld auslösen zu müssen, dies aber nicht unmit-

telbar zu können. Zwar scheint Rudis Leben in keiner Weise bedroht, dennoch wird die Situation offenbar als heikel genug bewertet, so dass ein „point of view“-Switching¹²¹ stattfindet, das aus der Erzählung selbst auf diese Weise nicht motiviert scheint. Erst mit der erzählten Auslösung Rudis am kommenden Tag und damit der thematischen Beendigung der Geschichte ist die gewünschte Situation wieder hergestellt. Erstaunlich ist deshalb die Koda nach dem Schluss, die das Ende noch einmal erzählt, diesmal aus der anfänglichen, distanzierten Erzählperspektive aus der dritten Person. Diese Koda wirkt wie eine Korrektur, allerdings ohne dass weitere Korrekturzeichen, Durchstreichungen oder Ähnliches in den Text eingefügt wären. Der Text wird wie zwei parallel laufende Erinnerungen auf jeweils anderer Ebene erzählt, wobei die Wir-Erzählung tatsächlich bruchlos wegfallen könnte. Vermutlich zeigen sich hier zwei Verarbeitungsgänge, die einerseits die Erzählung als eine nahe gehende, verstrickende Erzählung zulassen (vgl. dazu Steitz-Kallenbach 2002, 24ff.). Andererseits bedeutet das Schreiben der Erinnerung gleichzeitig eine Restrukturierung, die eine distanzierte Verarbeitung in Gang setzt. Beides nebeneinander wird dadurch plausibel, dass das erhöhte Involvement durch das rekonstruierende Erinnern phantastische (Re-) Konstruktion der Erzählung und gleichzeitig einen Verarbeitungsmodus in der distanzierten Darstellung zulässt.

6.2.3.1.3 Erinnerungssynthesen

Synkrisen

Ähnlich der Strategie des Schülers S ist die Strategie des Schülers C, der allerdings beide Varianten der Erzählung, Film und Buch, nebeneinander stellt:

wen furen zum Schlachthof und als wir da wan lis uns ein Polizest nicht rein. Mein Vater verkleitet sich als Atzt und durfte durch. Ich ging hinterer und suchte Rudi. Als ich in van fant lis ich in frei und die anderen Schwein. Wier ranten zum Auto und heutigen ab.

Buch

Der Famer Vos schtarb als wir in den urlaub waren. Wo wir wider kamen suchten wir Rudi. Wir gingen zum anderen Famer und fragten fo der Farmer ist. Er sagte

¹²¹ Diese besondere Art der Erzählbewegung, die für viele Schülertexte charakteristisch ist, wird im Folgenden als eigene Subkategorie noch ausgeführt. – Bamberger weist darauf hin, dass die Wechsel der Person in einem Erzähltext bei Kindern als Positionswechsel unter dem Aspekt emotionaler Wertungen Hinweis auf „mixed emotions“ sein kann, der anzeigt, dass verschiedene, auch widersprüchliche, Emotionen simultan existieren können und zum Ausdruck gebracht werden. Darin zeichnet sich die Nähe der fiktiven Welt zu der eigenen Welt eines Rezipienten aus. Die entstehenden Emotionen sind nicht a priori Gemütsverfassung eines Rezipienten, sondern generell sprachlich verfasst und diskursivieren ein (sprachliches) Ereignis, um es gleichsam zu einer weiteren Verarbeitung vorzubereiten (vgl. Bamberg 1997, 219).

„Ach si wessens noch nicht der Famer ist vor 3 wochen geschtorben und die Tire sind fargfauft worden. Und das schwein ist inne Mesterei gekommen. Wir vuren zur 4 medereien und der 5 sind wir letzt. Der Man wollte uns nicht rein-lasen bis mein Vater sagte „Wier mochten das die Megsterei Was sie mit den Tie-ren machen.“ Als wir drin waren saren wir Rudi weil er gwig. Wier wollten das schwein aber wir msten morgen widerkommen. Am negsten Tag bezalten wir und haten Rudi. (MT/CRa)

Beide Episoden sind streng nach Medium getrennt: zunächst die Filmerzählung und anschließend die Bucherzählung. Es fällt auf, dass die jeweiligen Erzählungen sehr kurz sind. C hat Schwierigkeiten einen kohärenten Text zu schreiben, auch wenn sichtbar wird, dass er die Erzählregeln der temporalen Verkettung kennt. Schreibschwierigkeiten zeigen sich auch in erheblichen orthographischen Schwächen. Die kategoriale Trennung der beiden Erzählvorlagen hilft C offenbar zu einer systematischen Trennung der jeweils unterschiedlichen Inhalte und kann als entsprechende Strategie der Bewältigung der komplexen Aufgabe, Medienerinnerungen schriftlich zu orientieren und kontrollieren, verstanden werden. Obgleich die Filmepisode deutlich kürzer als die Buchepisode nach-erzählt wird, scheint C über die Autorinstanz stärker in die Vorlage der Referenzerzäh-lung des Films verstrickt zu sein. Die Modellierung des handelnden Ichs auf der Figu-renebene neben dem Vater bei der Befreiung Rudis, die Beschleunigung der erzählten Handlung und auch der umgangssprachliche Stil („Wier ranten zum Auto und heuten ab“) weisen darauf hin, dass der Autor eine psychologische Nähe zu den Figuren und zur Handlung herstellt und dabei phraseologisch die Stimmen der Figuren in der Erzählerre-de laut werden lässt.

Anders die mit „Buch“ überschriebene Erzählung, die sich am Referenztext der Bucher-zählung orientiert. Zwar wird auch hier aus der Perspektive eines Ich-Erzählers erzählt, allerdings als Sprecher der familiären Gemeinschaft („Wir“), die ansonsten anonym bleibt. Nur das Handeln des Vaters außerhalb des gemeinsamen Handelns wird erwähnt. Die Erzählung ist damit von der Autorenebene aus deutlich distanzierter angelegt. Die Modellierung direkter Rede als Zitate des „Farmers“ und des Vaters zeigen an, dass hier keine Synthesen der Autorenebene und der Figurenebene trotz der Ich- bzw. Wir-Erzählung zugelassen werden. Obgleich der Schüler um Trennung bemüht ist, finden sich auch hier Indizien, die auf den letztlich unhintergehbaren Einfluss der Filmrezeption schließen lassen. Das Wort „Farmer“ könnte eine Zuweisung aufgrund einer Assoziation aus Genres amerikanischer Spielfilme sein, denn in der Bucherzählung wird von Bauern erzählt. Ein weiterer deutlicher Hinweis findet sich in der Bemerkung des Farmers, dass das Schwein „inne Mesterei“ gebracht worden sei. Dieses Wort findet sich in zwei wei-

teren Schreibweisen: „medereien“ und „Megsterei“. Es handelt sich dabei offenbar um eine Synkrise zweier medialer Erinnerungen, die offenbar aufgrund der defizitären Rechtsschreibung nicht hinreichend getrennt werden können und dabei ineinander kopiert werden zu einem Wort. Gemeint sind „Mastbetrieb“ und „Metzgerei“. Da hier die Bucherzählung dominiert, ist der semantische Bezug zum „Mastbetrieb“ deutlich festgelegt. Wortbildung und Prosodie lassen allerdings „Metzgerei“ deutlich durchklingen. Berücksichtigt man, dass die Nacherzählung der Filmepisode zwar detailliert, aber dennoch sehr stark verkürzt der Nacherzählung der Bucherzählung vorausgeht, dennoch Elemente der Filmrezeption gleichsam unvermeidbar in die Nacherzählung der Buchepisode eingebracht werden, dann kann auch diese Variante Cs als eine Strategie der Meinung gelesen werden, die in der Nacherzählung der Filmepisode genau dort inhaltlich alles abkürzt, wo Kontrollverlust über die Erzählung wahrscheinlich wird. Allein vom Umfang her ist die Nacherzählung der Bucherzählung fast doppelt so lang. Sie gibt Details wieder, ist aber keine detailgetreue Erzählung. Sie nimmt an Umfang gegenüber der Filmerzählung genau an der Stelle zu, an der es um die konkrete Befreiung Rudis geht.

Formale Buchdominanz – inhaltliche Synchronisierung von Film- und Buchtext

Die Variante der Schülerin A steht exemplarisch für jene Bearbeitungen, die Erinnerungen an die beiden Medien Film und Buch als einen Text amalgamieren. Dabei kann eine Referenzerzählung, ähnlich wie im Beispiel Cs auch schon, den Erinnerungstext dominieren. Die Dominanz kann sich aber mit Blick auf den Vorgang der Rezeption in unterschiedlicher Weise spiegeln: einerseits in der Textmenge, andererseits aber auch in der Qualität der Erinnerungsspur.

Im Falle As ist zunächst quantitativ ein weitgehender Bezug auf den Referenztext des Buches festzustellen. Dabei werden in ihrer Erzählung Informationen vom distanzierten Autor erinnert und additiv wiedergegeben. Eine Synchronisierung der Informationen ist dabei nicht relevant. Die Distanz erlaubt es vielmehr, eine locker verbundene Sammlung an Erinnerungen darzulegen, die nur grob der Chronologie der Referenzerzählung folgt.

Die Familie wollte in den Ferien Im Urlaub fahren doch das Schwein Könnte nicht mit kommen und dann haben sie es auf den Bauernhof gegeben, für ein Paar Wochen. Als die Familie ankam und Rudi abholen wollten sahen sie keine Tiere mehr dann haben sie einen Mann getroffen und haben ihn gefragt wo die Tiere seien der hat gesagt das der Bauer gestorben ist und das die Schweine auf den Schlachthof sind doch welchen Schlachthof weiß er nicht. (MT/AKLa)

Die Reihenfolge der Informationen, etwa die nachgereichte Erläuterung, dass Rudi Rüssel für ein paar Wochen auf einem Bauernhof untergebracht wird, folgt dabei nicht einer übersichtlichen Textordnung, sondern hat eher Dialogcharakter. Die plandivergente Information, „doch das Schwein Könnte nicht mit kommen“, ist – angezeigt durch den Konjunktiv – in uneigentlicher direkter Rede gehalten und signalisiert die Vielstimmigkeit des Textes, denn A bedient sich als Autor hier einer in der Referenzerzählung vertretenen Ansicht bzw. einer Norm, die entsprechend distanziert wiedergegeben wird, ohne dass sie aber direkt kommentiert würde.¹²² Vielmehr geht es darum, die Fäden der Erzählung weiter in der Hand zu behalten und dazu scheint es nötig, auf der Autoren-ebene Distanz zu halten, die A im Laufe ihrer Erzählung beibehalten wird. Dennoch wird die Erzählung indirekt kommentiert. Der Entwurf dieses Rezeptionstextes ist dialektisch angelegt: Indem einerseits durch einen Verweisprozess auf das Referenzthema eine Rekursivierung und andererseits eine Neuakzentuierung stattfindet, wird das Thema „wiederholbar und selbstidentisch“ (Volosinov 1975, 164). Jetzt allerdings in einem existenziellen Sinne in der Reaktion des werdenden Bewusstseins im Text der Schülerin A. „Die Bedeutung ist der technische Apparat der Verwirklichung des Themas“ (Volosinov 1975, 164), der dann Bedeutung im soziologischen und psychologischen Sinne wird, wenn Bewertung die Bedeutung antreibt. Spricht A anfangs noch von „Rudi“, so heißt es in der Folge „der Rudi Rüssel“ oder „Rudirüssel“. Ebenso wird aus von einem distanzierten Standpunkt von „dem Vater“ und „seinem Sohn“ bzw. „der Kleine Junge“ als den Mitgliedern der Familie gesprochen, die als einzige etwas detaillierter ins Blickfeld der Erinnerung treten.

Dann machten sie sich auf den Weg doch als sie den richtigen schlachthof gefunden haben ~~durfen~~ hat sie Keiner rein gelassen dann hat der Vater sich einen weißen Umhang um getahn und sind los gerannt Er hat noch sein Sohn mit genommen der den Rudi Rüssel gefunden hat. Dann hat der Vater den Chef oder Angestellten Abgelekt und der Kleine Junge hat alle Schweine aus den masten befreit! Dann mussten die noch 500,00 Eure bezahlen und hatten Rudirüssel wieder. (MT/AKLa)

Der Übergang von der Bucherzählung in die Erinnerung der Filmerzählung mit der Ankunft am Schlachthof passt, weil die jeweiligen Erzählungen hier sujethaltige Übergänge vorsehen und der Übergang von der Ankunft am Mastbetrieb im Buch – hier als

¹²² Im Kapitel Elf der Bucherzählung gingen das Ich und seine Schwester Zuppi zum Zoll, um sich über die Modalitäten der Ein- und Ausfuhr von Schweinen nach Italien zu erkundigen. Nachdem es zu Missverständnissen mit dem Sachbearbeiter gekommen war, wurden die beiden des Hauses verwiesen und durften Rudi Rüssel nicht mit nach Italien in den Urlaub nehmen. – Es liegt deshalb nahe, die Äußerung als indirekte Widergabe dieses Sachverhaltes zu verstehen, die auf den genannten spezifischen Kontext referiert, der schließlich entweder zu einer verhaltensmäßigen oder ideologischen Reaktion aufgerufen hat (vgl. Bakhtin 2003, 33).

„Schlacht-hof“ bzw. „Schlachthof“ bezeichnet – dadurch in der Erzählfolge plausibel wird. Erstaunlich dagegen scheint die auf den ersten Blick unmotivierte Koda des letzten Satzes. Wird knapp und unaufgeregt distanziert die Befreiung aus dem Schlachthof erzählt, so könnte die Erzählung mit der Befreiung aller Schweine eigentlich enden. A fügt aber als letzten Satz hinzu: „Dann mussten die noch 500,00 Euro bezahlen und hatten Rudirüssel wieder“. Hiermit erinnert A also einen wesentlichen Bestandteil der Bucherzählung, die eine Ablösung Rudis durch Ausgleichszahlung vorsieht, nicht aber eine Befreiung. Vom Standpunkt der Erzählkomposition scheint dieser angehängte Nachsatz wenig Sinn zu machen, zumal die Erzählung schon abgeschlossen war und der Erzählabschluss durch die Befreiung aller Schweine inhaltlich ganz anders motiviert schien. Diese Koda ist für den Aufbau der Erzählung also selbst nicht notwendig, dennoch lässt sie sich erklären. Da A einen distanzierten Modus der Textorganisation auf der Autorebene wählt, kann sie, da sie nicht in die Erzählung verstrickt ist, zunächst die Informationen, ob aus Film oder Buch, als gleichrangig werten, ohne dass ein Schwerpunkt notwendig wäre. Die Schwerpunkte ergeben sich zwar aus den Erzählsträngen der jeweilig erinnerten Erzählung, müssen aber nicht durchgehalten werden, denn die Erinnerungen fließen durchaus zusammen. Ist der erste Übergang aus dem Erzählstrang der Bucherzählung in die Filmerzählung noch aufgrund der Anschlussfähigkeit zweier Binnenepisoden aus den beiden Referenzerzählungen heraus möglich und die Erinnerungssynthese eher unauffällig, so tritt das Problem des Auserzählens der Erinnerung beim zweiten Übergang – jetzt von der Film- in die Bucherzählung auf. Es ist aber kein Problem der Erinnerung, denn mit Blick auf die Makroebene des Autors gilt, dass die Informationen als gleichrangig bewertet werden und insofern macht das Additiv der Information in der Koda Sinn, zumal diese Erinnerung deutlich wird in der Übertreibung von erinnerten fünfhundert Euro Ablösegeld im Gegensatz zu dreihundertfünfzig Mark in der Bucherzählung.

Befreiung und Ablösung sind damit zwei für A wesentliche Handlungen, die beide als eine Erinnerung aufgeschichtet werden. Sind beide Informationen aufgrund ihrer inhaltlichen Unterschiedlichkeit unverbunden, so sind sie als Erinnerung assoziativ miteinander verdichtet. Sie sind gleichsam chiasmisch angelegt und weisen auf eine Vernetzung zweier Erinnerungen in einem Erinnerungstext hin. Das Weglassen der Koda würde daher als Informationsmangel empfunden. Denn heißt es zunächst in der Wiedergabe der Rede des Nachbarbauern, der über den Tod des Bauern, der Rudi untergebracht hatte,

informiert, Rudi sei zu einem „Schlacht-hof“ gebracht worden, so wird in den Referenztext der Bucherzählung ein entscheidendes Element der Filmerzählung implantiert.

Umgekehrt heißt es bei der Wiedergabe der Erinnerung aus dem Referenztext des Films „der Kleine Junge hat alle Schweine aus den masten befreit“. „masten“ meint den Masthof, der wiederum aus der Bucherzählung stammt. Für die Kosten der Mast muss die Familie schließlich bei der Ablösung Rudis aufkommen.

Aufgrund dieses Implantats aus der Bucherzählung wird deutlich, dass tatsächlich inhaltlich etwas fehlen würde, wenn nicht in der Koda die Information über die Ablösung Rudis gleichsam als zweiter Schluss hinzugefügt würde. Beide Geschichten sind über erinnerte Assoziationen und Austausch von Details überkreuz miteinander verbunden und in einer Erinnerungserzählung miteinander in Beziehung gesetzt.

Aus neuropsychologischer Sicht dürfte diese Art der Erinnerungsbildung nicht verwundern. Interpretiert man die Erzählung der Schülerin A als eine externalisierte Gedächtnisleistung (vgl. Lang 1992, 23ff.), dann lässt sich hier eine gleichmäßige Aktivierung unterschiedlicher Erinnerungen feststellen, die ebenso gleichmäßig intensiv im Gedächtnis kodiert gespeichert worden sind (vgl. Schacter 1999, 120f.).

Die auf der Makroebene hergestellte Bewertung (vgl. Parkin 2000, 150) der Gleichrangigkeit der Informationen lässt dann zu, dass diese Erzählung weitgehend ohne ein logistisch geprägtes Erzählschema auskommt, das beide Erinnerungen voneinander trennen und hierarchisieren, beziehungsweise die inferiore Erinnerung unterdrücken würde. Der Verzicht auf ein solches Schema weist darauf hin, dass sich hier ein Komplexdenken im Sinne Vygotskys widerspiegelt, das zwar weitgehend den Sprachregelungen des Begriffsdenkens in der Darstellungsform folgt, ohne aber darin aufzugehen. Gleichzeitig behält diese Erzählung die Polyphonie der Erzählung im Medienverbund bei und vergisst nicht die Alternativen der Erzählung zugunsten einer eingängigen Komposition. Mindestens ansatzweise werden beide Referenzerzählungen miteinander zu einer neuen Erzählung geformt, indem die Gefährdung der Situation im Schlachthof mithilfe eines Elementes der Bucherzählung zwar nicht vollständig gemieden aber entdramatisiert und damit narrativ kontrolliert wird: Die Äußerung, „Dann hat der Vater den Chef oder den Angestellten Abgelenkt“ bezieht sich wahrscheinlich auf den Handel des Vaters mit dem Masthofbesitzer in der Bucherzählung, in der er sich mit diesem über den Ablösungspreis für Rudi Rüssel einigt. Mit diesem Manöver ist schon angedeutet, dass jetzt die Befreiung aufgrund des souveränen Verhaltens der Familienmitglieder gelingt. Insofern

kann man auch bei gleichrangiger Erinnerung und entsprechender Synthese der Erinnerungen in einem neuen Text von einer Relevanz der narrativen Verarbeitung der Erzählung ausgehen, die nicht nur als Information aufgenommen, sondern auf dem Weg der Herausbildung episodischer Erinnerungsstrukturen maßgeblich emotional verarbeitet wird (vgl. Markowitsch/Welzer 2005, 88).

Allusionen und Umdeutungen

Eine leichte quantitative Dominanz der Bucherzählung als Referenztext lässt sich auch in der Variante der Schülerin J feststellen. J geht aber so weit, sich von beiden Texten zu lösen, um eine ganz neue Variante der Erzählung herzustellen. Diese entsteht aus entsprechenden Handlungsalternativen beider Erzählungen. Schon eingangs wird deutlich, dass J nicht an einer genauen Rekapitulation des einen oder anderen Referenztextes liegt:

Die Familie hat Rudi auf den Bauernhof gebracht. ~~und der~~ Der Bauer hat Rudi verkauft und dann sollte er geschlachtet werden. Also wurde er an schlachthof ver-
keuft. Die Famiele hat gehört das Rudi an einen Schlachthof verkauft wurde und
das der Bauer gestorben ist. Danach sind die Familie dahin gefahren und dann hat-
te Rudi den Kopf aus das Gitter gesteckt und hatt gegrunst. Zuppi wuste sofort das
er Rudi ist weil er einen Ohrring an ~~Ohring~~ Ohr hatte. (MT/JMa)

Die Bauernhofsituation basiert auf der Bucherzählung, während der Verkauf an den Schlachthof sich auf die Filmerzählung bezieht. Der Verkauf Rudis wird in der Erzählung Js hervorgehoben, wobei nicht ersichtlich ist, wer Rudi eigentlich schlachten möchte. Scheint zunächst der Bauer für den Verkauf verantwortlich, so wird die Absicht des Verkaufs, Rudi der Schlachtung zu überführen, temporal („dann“) mit dem Verkauf Rudis durch den Bauern verknüpft. Die syllogistische Bestätigung („Also wurde er an schlachthof verkeuft“) schließt allerdings über das Verb „Verkaufen“ semantisch einen Kreis, der mit der Verkaufshandlung des Bauern begann. Diese Mischung beider Mediengeschichten, die den Bauernhof der Bucherzählung mit der Schlachthofepisode des Films verknüpft, stellt offenbar eine „Repräsentanz“ her, die eine introsemiotische, psychologische Organisation (vgl. Lang 1992, 20) erlaubt, in der J interpretierend nicht nur auf die Referenztexte als Reize reagiert, sondern diese im Zusammenhang ihrer lebensweltlichen Wahrnehmung verarbeitet.¹²³ Im Sinne Vygotskys ist das psychologische

¹²³ Lang weist in seinem Modell eines semiotischen Mensch-Umwelt-Funktionskreises darauf hin, dass die „psychologische Organisation immer mehr meint, als es durch die seiner Ansicht nach verkürzenden „Be-
helfsnamen“ „Gedächtnis“, „Erkenntnisstruktur“, „Schema“, „semantisches Netz“, „Skript“ oder „Per-
son“ tun. Die Wechselwirkung eines doppelten semiotischen Prozesses in internen und externen psycholo-
gischen Strukturen garantiert dabei sowohl die Möglichkeit einer Positionierung in der Welt, die sich

Prädikat der Gesamtäußerung „der Bauer“, so dass der eingebaute Schluss geradezu wie eine Finte scheint, um von der konkurrierenden Todesnachricht abzulenken. Die Ohr-ringsituation als Element der Filmerzählung kann gefahrlos an die Bucherzählung anknüpfen und die konkurrierende Information vom Tod des Bauern problemlos erscheinen lassen. Die Betonung des Bauern beim Verkauf hebt automatisch die nicht erzählte Variante des Films vom Verkauf durch den Metzger auf. Der Schlachthof ist damit als Gefahr angedeutet, ohne dass aber für die Folgerzählung diese Gefahr eine weitere Rolle spielen müsste. Die Erzählung Js orientiert sich inhaltlich stärker an der Bucherzählung, wobei sie bei Bedarf Details aus dem Film einbaut. Die Ohr-ringsituation ist ein solches Implantat, das sich mit der Wiedererkennung Rudis in der Bucherzählung problemlos verbinden lässt. Es scheint deshalb aber im Zusammenhang des Textes wichtig, weil J hier ein emotional stark besetztes Element aus dem Film zitiert, denn dort wurde der Ohrring Rudi Rüssel als ein Symbol immerwährender Treue in einer Liebeserklärung von Zuppi angeheftet. Er diente im Schlachthof dann der Wiedererkennung und spielt hier als Implantat auf jenen Liebesbund an, der in der Bucherzählung keinen Platz findet. Meidung der Gefahr des Schlachthofs aber auch Meidung aller Zwietracht in der Familie, führen in der Folge zu einer Variante der Erzählung, die einerseits antichronologisch verläuft und sich dabei entscheidend von der Textvorlage trennt:

Die Familie hatte Rudi dann wieder abgekauft und mit nach hause genommen. Zuppi hatte sich natürlich gefreut. Sie fuhren in den Urlaub und da hatte Ruci nichts als Ärger gemacht und gefräessen. Wo ~~er~~ die aus den Urlaub kam war es dick. Sie waren zuhause angekommen und der Brude von Zuppi traf den Hausmeister. Der Bruder erzählte das es schöne Ferien waren mit Rudi. Der Hausmeister fragte, wer den Rudi ist und der kleine Bruder sagte ein Schwein. Der Hausmeister mag nämlich keine Haustiere ~~nur~~ nur seinen Hund. Nachdem der Bruder es gesagt hatte hat die Schwester ihn den Mund zu gehalten und gesagt er erzählt manchma Märchen. Sie gingen rein als der Hausmeister weg war (MT/JMa)

Der Familienurlaub, der vor der Schlacht- bzw. Masthofepisode stattfand, wird jetzt nachgestellt. Dass Rudi Rüssel mit in den Urlaub kommt, ist wiederum eine Anspielung auf die Filmerzählung und zeigt familiären Zusammenhalt an. Auch die Rückkunft aus dem Urlaub und das unbeabsichtigte Treffen mit dem „Hausmeister“, zielen auf die Aufhebung von Konfliktpotentialen, die in den Referenzerzählungen angelegt waren, so dass insgesamt die Darstellung im Text nicht nur als Vermeidung von Gefahren und

maßgeblich am je eigenen Erleben und Erfahren orientiert und gleichzeitig entwicklungsoffen bleibt: „Damit haben wir ein selbst-organisierendes und selbst-referentielles System semiotisch rekonstruiert, aber auch ein in seine Umgebung offenes, seine Umgebung mitbestimmendes und mithin auch sich selbst wie seine Umwelt entwickelndes System beschrieben“ (Lang 1992, 20).

Konflikten gelesen werden kann, sondern auch als Lösung sozialer und innerfamiliärer Probleme auf der Figurenebene.

6.2.3.2 Erzählanlage

Die Subkategorie „Erzählanlage“ geht auf einen Aspekt ein, der schon in den vorhergehenden Kategorien erkennbar wurde: die Veränderung einer Erzählung im Hinblick auf die Referenztexte. Wurde dies zuvor stärker hinsichtlich der medialen Repräsentanz diskutiert, so soll hier der Akzent noch stärker auf die Erzählanlage der Repräsentanztexte als Form der „Verhaltensregulation“ (Slongo 1992, 126) der Schülerinnen und Schüler gelegt werden. Sie wird darin sichtbar, wie sie sich zu den Referenztexten verhalten. Die Verhältnisnahme ist als sozialpsychologisch beschreibbarer Prozess in „semiotisch-ökologischer Perspektive“ (Slongo 1992, 123) im Zusammenhang der psychologischen Organisation nach Lang zu verstehen. Darunter fallen Konzepte der Verlagerung des Erzählkerns der Referenzerzählung, der Umerzählung bzw. Umakzentuierung des Plots und unterschiedliche Kommentierungen der Geschichte.

6.2.3.2.1 Verlagerung des Erzählkerns in eine andere Episode

Vorgezogene Affektabfuhr

Die Schülerin N wählt einen Abschnitt aus der Bucherzählung, der unmittelbar vor der Mast- bzw. Schlachthofepisode lokalisiert ist. Angelehnt an die Bucherzählung nimmt sie dabei weitgehend einen Standpunkt innerhalb des Plots in der Ich-Perspektive ein und erwähnt von dort aus die Geschwister Zuppi und Betti.

Wir überlegten lange was wir mit Rudi machen. Da schrie Papa: „Ich habs! Wir können Rudi zum Bauernhof fahren und ihm immer besuchen!“
Da machte Zuppi ein trauriges Gesicht. „Wir nehmen ihn ab und zu nach Hause!“, sagte Papa nervös. Zuppi war einverstanden und wir fuhren los. (MT/NTc)

Der Innenstandpunkt wird durch eine vertrauliche Einfühlung in die Familienatmosphäre sogar gegenüber der Bucherzählung noch verstärkt, denn N nutzt die familiäre Bezeichnung „Papa“ für den Vater, was durch die Erzählvorlage nicht nahe gelegt wurde. Sie legt Wert auf eine Beschreibungen von Emotionen, die durch Adjektive bzw. Adverbien („traurig“, „nervös“), Dynamik (Springen, Rennen) und atmosphärische Verdichtungen (Schreien, lautes Quieken, lautes Bellen, Rufen, Brüllen) markiert werden, so dass zwar

Detailnähe zur Referenzerzählung gewahrt bleibt, aber zusätzlich einen bedrohlichen Unterton bekommt:

Als wir ankamen, quickte Rudi laut. Ich stieg aus und öffnete die Heckklappe. Rudi sprang raus rannte auf dem Bauernhof herum und quickte laut. Der Hund bellte laut. Nun kam der Bauer, er rief: „sei still Max! Papa fragte ihn: „Hallo Herr Bauer, wir haben ein Schwein und wir wollten es bei ihnen unter stellen. Wir kommen Rudi auch mal besuchen ok?“, Ja ich finde da ist in Ordnung. Soll er geschlachtet werden?“, fragte der Bauer. Papa sagte: „Nein, Nein das ist unser Haus-schwein wir waren auf einen Fest und da hatt meine Tochter ein Ferkel bekommen und jetzt ist es so groß und Herr Buselmeier erlaubt keine Schweine.“ „Achso, sie wollen das ich mich nur um ihn Kümmere?“, sprach der Bauer. „Ja, sagte Papa fröhlich.“ „Ok, das macht 150€.“, sprach der Bauer „WAS?, brüllte Papa. Er bezahlte das Geld und wir fuhren nach Hause Am nächsten Tag packten wir die Koffer. Papa wachte mit Zuppi ab. „Wir können ja Rudi mit nach Italien mitnehmen.“ Plötzlich fiel Papa in Ohnmacht. Zuppi rannte durchs Haus und schrie: „Hilfe, Papa ist tod.“ Alle rannten in die Küche. Da fing Mama an zu lachen. „Papa ist nicht tod, er ist in Ohnmacht gefallen.“, kicherte ich. Als Papa auf Wachte fuhren ich Zuppi und Betti zur Grenze und fragten wir wir fragten: „Hallo können wir ein Schwein nach Italien mitnehmen? „Ihr müsst nur das ausfüllen.“ Meinte der Mann. Zuppi fragte: „Was müssen wir ausfüllen wenn wir das Schwein wieder mitnehmen? „Ähm, ihr wollt das Schwein doch schlachten? Schimpfte der Mann. „Nö, wir wollen mit rudi in den Urlaub fahren?“ Der Mann ging zur Tür und brüllte: „Raus! Aber sofort.“ (MT/NTc)

Die Unterbringung auf dem Bauernhof wird dabei auch mit Implantaten aus der wesentlich gefährlicheren und eigentlich zur Nacherzählung angeforderten Mast- bzw. Schlachthofepisode verbunden, in der Rudi für viel Geld freigekauft werden musste. Der hohe Preis, mit dem der Vater – obwohl er bezahlt – nicht einverstanden ist, steht im Gegensatz zur Bucherzählung, in der es heißt, der Vater habe ohne zu mosern bezahlt, wobei die Stallmiete aber auch sehr niedrig gewesen sei (vgl. Timm 2005, 50). Weiterhin wird auf die Bedrohung durch Schlachtung angespielt, die aus der filmischen Erzählung droht. In der Frage des Bauern, ob das Schwein geschlachtet werden solle, wird sie als Filmreminiszenz in den erinnerten Rahmen der Bucherzählung importiert. Die dichte emotionale, bisweilen aggressive Stimmung, die N beschreibt („WAS?, brüllte der Papa“) und die Importe aus Masthof- bzw. Schlachthofepisode weisen darauf hin, dass das Aufgreifen dieser Episode nicht einfach ein Versehen ist. Das dem „Gebrüll“ beigelegte Wort „WAS“ ist in Majuskeln comicartig markiert und legt einen konfrontativen Standpunkt nahe, der zwar zu keiner weiteren Auseinandersetzung führt, aber die mehr oder weniger latent markierte Gereiztheit visuell im Text hervortreten lässt. Es handelt sich um einen phraseologisch gestalteten Autorkommentar, der durch einen visuellen Code einen Innen- mit dem Außenstandpunkt kombiniert. Offenbarte sich der Autor vor allem

in seiner Nähe zum erzählenden Ich, so ist hier eine klare Code-Trennung und Standpunktverlagerung zu bemerken, die ideologisch und psychologisch relevant ist (vgl. Uspenskij 1975, 152f.). N markiert die Vaterrede doppelt, lässt dadurch die Anspannung in der Situation überdeterminiert hervortreten und kommentiert sie gleichzeitig. Die bisher auf Planerfüllung in der Unterbringung Rudis angelegte Erzählung wird also schon frühzeitig unterlaufen, wenngleich sie nicht aufgehoben wird. Sie wird erst durch das „Plötzlich“ als Kontrastmarkierung im Planverlauf unterbrochen.

Was folgt, erinnert an Slapstick-Komödien bzw. Grotesken und hat keinen offensichtlichen Bezug zum Referenztext. Die Ohnmacht des Vaters, die Panik, er könne tot sein und die Auflösung in Lachen und Kichern, scheint dem Textverlauf nach in der Orientierung an der Referenzerzählung unangemessen, und außerdem unangebunden und redundant. Es handelt sich um eine von N eingelagerte Binnenepisode, die ansonsten in der recht detailgetreu erinnerten Urlaubsvorbereitung der Familie keinen Platz haben dürfte. Zieht man aber in Betracht, dass in dieser Gesamtepisode latent viel von dem Gefahrenpotential verarbeitet wird, das eigentlich von der anschließenden Mast- bzw. Schlachthofepisode herrührt, so lässt sich vermuten, dass der Scheintod bzw. die Ohnmacht des Vaters und das grotesk anmutende Lachen und Kichern der Mutter und vor allem des Ich-Erzählers die Gefahren der anschließenden Mast- bzw. Schlachthofepisode (Tod des Bauern Voß, drohender Tod Rudis durch Schlachtung) vorwegnimmt, neu rahmt, dadurch entschärft und vermeidet, sich emotional involvieren zu lassen. Dass eine Entschärfung stattfindet, lässt sich auch in der Figurenrede finden, in der deutlich wird, dass zwar bedrohliche Situationen aufkommen könnten, diese aber souverän durch die Familienmitglieder bewältigt werden. Die Figur des Mannes vom Zoll bewahrt anschließend zwar die offiziellen Hoheitsrechte und verweist Zuppi und das Ich aus seinem Zuständigkeitsbereichs, aber die durch einen Hedge-Ausdruck markierte Frage „Ähm, ihr wollt das Schwein doch schlachten?“, die dem Mann in den Mund gelegt wird, weist aus, dass die Interaktionssouveränität bei den Familienmitgliedern liegt, die auch durch den umgangssprachlichen Ton Zuppis („Nö“) unterstrichen wird. Die so gestaltete Figurenrede zeigt stilistisch einen Transfer des Standpunktes des Autors auf die Figurenebene an, denn die Figuren haben in diesem Ton zuvor nicht geredet. Dieser Stil der Rede kommentiert den Hintergrund des Plots, der die Gefährdung Rudis durch Bürokratie, durch den Vermieter Herrn Buselmeier, Mast- und Schlachthofangestellte und weitere planerschwerende Kontrastinstanzen hervortreten lässt. Sie weist den Figuren eine Überlegenheit zu, die sie in ihren Rollen über diese Instanzen erhaben macht. In diesem Sinne

handelt es sich um eine uneigentliche direkte Rede, die von der Ebene des Autors den Figuren zugewiesen wird und sie psychologisch verändert (vgl. Uspenskij 1975, 44f.). Es kristallisiert sich heraus, dass es sich bei dieser Erzählung nicht um einen Irrtum handelt, denn die erzählte Episode grenzt direkt an die eigentlich durch die Aufgabenstellung angeforderte Episode an. Die Erzählung ist auf der Basis der Gefährdungssituation der Mast- bzw. Schlachthofepisode aufgebaut und lässt dabei latent die Gefährdung der Folgeepisode einfließen. Die erzählte Episode ist dennoch so detailgetreu wiedergegeben, dass nicht von einer Synthese zweier Episoden aufgrund mangelnder Erinnerung ausgegangen werden darf. Die implantierte Binnenepisode der Ohnmacht (Scheintod) des Vaters hat dann eine kathartische Funktion hinsichtlich der psychologischen Gestaltung der Figuren. Gleichzeitig wird im Gelächter der Figuren der Stachel der aktuellen Gefahr und auch des Gefahrenpotentials der Mast- bzw. Schlachthofepisode vorweg gebrochen.

Vorgezogene Affektregulierung

Im Vergleich zur Erzählung Ns wird im folgenden Beispiel von der Schülerin SB kürzer und nüchterner erzählt. Es fehlt die nervöse Dynamik, die bei N ins Groteske gesteigert worden ist.

Der Bauer vom Hof wo Rudi war ist gestorben als Zuppi und ihre Familie im Urlaub gefahren sind als sie wieder nach Hause gekommen sind wollten sie Rudi besuchen doch der Hof war leer kein Hund der rum rennt und kein Rudi der sie begrüßt. Da kamm ein Bauer und erzählte die geschichte das der Bauer gestorben sei und alle Tiere verkauft wurden und die Schweine wurden auf einen Schlachthof bebracht. Zuppi, Betty und ihre Familie fuhren nach Hause und überlegten was wir machen sollen. Am nachten morgen machten wir uns auf die Suche nach dem Betrieb an den Rudi verkauft worden war. Wie hatten noch über eine Woche ferien. Mutter war zuhause geblieben Sie musste ihre Aktentasche auspacken. Die lässt sie immer am letzten Schultag fallen und last sie liegen wo sie Mutter fallen gelassen hat. C Vater hat Morgens bei der Landwirtschaftskammer angerufen und hat sich alle schlachthof aufschreiben lassen. Wir waren schon an drei Schlachthöfe.
(MT/SBHc)

Das „Problem“ des Todes des Bauern wird gleich an den Anfang gesetzt. Diese Information nimmt der Erzählung deshalb ein Überraschungsmoment, das in der Bucherzählung angelegt ist. Entsprechend wird die Mangelsituation aus dem Setting temporal und kausal gut organisiert und detailliert dargestellt („doch der Hof war leer kein Hund der rum rennt und kein Rudi der sie begrüßt“). Das sich dahinter verbergende Drama ist schon passiert und wird als „Geschichte“ vom Nachbarbauern mit allen relevanten Informationen erzählt. Der Rest der Erzählung wird als Organisation der Suche beschrieben, wobei

detaillierte aber für die Suche selbst redundante Informationen wiedergegeben werden, die auf gute Textkenntnis schließen lassen aber vom Erzählstrang der Suche wegführen. Dabei gleitet der Autor aus der Distanz in die Erzählposition eines Ich-Erzählers, der sich – wie in der Bucherzählung – in den Familienverbund als eines der Kinder eingliedert.

Es scheint, als wolle der Autor dieser Erzählung alle Dramatik und Dynamik, die durch die Referenzerzählungen im Buch oder Film aufgebaut wird, bremsen. Die Erzählung endet mit einer Zusammenfassung der schon geleisteten Suche („Wir waren schon an drei Schlachthöfen“), wobei die Bucherzählung exakt mit dem vierten Mastbetrieb das Auffinden Rudis wiedergibt. Die Problemepisode des Findens und Auslösens bzw. Befreiens wird somit von SB in die Zukunft gelegt und fällt aus der weit schweifenden Zustandsbeschreibung heraus. Diese Erzählung ist wiederum ein Beispiel für eine Meidung durch Verlagerung der Erzählung vor das eigentliche Problem der Befreiung, wobei SB mit entsprechenden Anspielungen darauf wohl hinweist, sich aber nicht in diese Dynamik hineinbegeben muss. Die knapp aber vollständig informierende und elegant entworfene Einleitung allein kann schon als Hinweis auf weitreichende erzählerische Fähigkeiten gelesen werden. Die Verzögerungen und für die Entwicklung des Plots eher unwesentlichen Details, die SB einbindet, sind deshalb nicht einfach als additives Konzept (Bouecke/Schülein/Büscher u.a. 1995, 149) zu verstehen, sondern dienen viel eher dazu, die sich anschließende Episode auf Distanz zu halten. So kann die Erzählung mitten in der Suche enden, wobei die Mast- bzw. Schlachthofepisode gemieden wird. Die Koda bildet als eine Art Resümee einen Rückblick auf die bisherige Suchleistung und deutet darauf hin, dass die Erzählung bewusst an dieser Stelle beendet wurde.

6.2.3.2.2 Umerzählung oder Umakzentuierung des Plots

6.2.3.2.2.1 Integration neuer Elemente

Variation der Trennungserfahrung

Den Varianten der Verlagerung des Erzählkerns sehr verwandt ist folgendes Beispiel der Schülerin SR. Was sie allerdings von den anderen unterscheidet, ist, dass die Erzählung vom „Schlachthoff“ nicht ausgelassen, sondern marginalisiert wird:

Die Familie wollte in den Urlaub fahren. Aber nur Rudi Rüssel durfte ja nicht mit weil in Urlaub sind ja Schweine verboten. Sie gaben Rudi an einen Netten Bauern

ab, und ~~varen~~ fahren in den Urlaub. In Urlaub weinte Suppisie wollte zu Rudi Sie weinte. Am nächsten Tag fuhren sie zurück um Rudi zu besuchen. Aber kein Tier war mehr da. Sie gingen zu den Besitzer der Bauernhofes aber er war nicht da, da war nur der Sohn. Und er heulte: „Mein Vater ist verstorben und ich habe alles verkauft auch Rudi er ist auf ein Schlachthoff. Sie fuhren zu allen Schlachthöfen in der gegend und fanden i gendlich. Sie riefen den Schlachthoff besitzer und Zuppi sagte: „dass ist Rudi.“

Der Vater sagte zum Schlachthoff besitzer: „Was nehmen sie für dass Schwein?“ 450€ sagte der beswitzer. Da gingen swienach Hause und hollten dass Geld und fuhren wieder hin und kauften Rudi ab. Sie führten Rudi in den Kofferraum und fuhren nach Hause. Wo sie ankamen bekammen sie Rudi nicht aus dem Auto aber dann ging es. Es kamm der Haus besitzer und sie stellten sich um Rudi. Aber der Besitzer hatte Rudi gesehen und sie mussten ausziehen. (TB/SRKb)

Die Schlachthofepisode ist nicht konfliktrträchtig. Es geht nicht um Leben und Tod Rudis, es besteht keine konkrete Gefahr, aber eine grundsätzliche. Diese kann als Konflikt der Gefühle gegenüber gesellschaftlichen Normen beschrieben werden und wird schon einleitend deutlich. Die Erzählung ist dabei an die Bucherzählung angelehnt: Der Familienwille, in den Urlaub zu fahren, wird durch das Verbot, Schweine in den Urlaub mitzunehmen, konterkariert. Dies wird durch die doppelte Valenzmarkierung („Aber nur“) und die normenschwere kausale Begründung durch das Verbot – auf der Autorenebene durch „ja“ bestätigt – als emotional relevanter Einschnitt gedeutet und dem Ausgangsplan gegenübergestellt. Der vorläufige Kompromiss zielt auf die emotionale Relevanz, denn die Abgabe Rudis geschieht an einen „Netten Bauern“. Der Kompromiss reicht aber nicht hin, wie in der zweimaligen Erwähnung, dass Zuppi weinte, deutlich wird. Damit geht diese Erzählung weit über die in der Bucherzählung erzählte emotionale Unruhe Zuppis gegen Ende des Urlaubs hinaus. Der Urlaub wird sogar „Am nächsten Tag“ abgebrochen, um zu Rudi zurückzukommen.

Dass SR an der emotionalen Entwicklung der Erzählung und nicht an der Handlung interessiert ist, zeigt die Umdeutung der Situation beim Eintreffen auf dem Bauernhof. Dort ist nicht ein Nachbar, sondern ein Sohn – der im Rahmen der Referenzerzählung nicht auftritt – und beweint den Tod seines Vaters. Die Trennung von Rudi selbst als soziales und emotionales Problem findet hier gleichsam eine Variation, die in der Verstärkung der Information über den Tod des Bauern einen zweiten Höhepunkt erfährt. Die anschließende Suche Rudis auf dem Schlachthof erfolgt linear und problemlos. Der Konflikt der Befreiung oder Auslösung wird vermieden. Suche und Auslösung gehören schon zum Abschluss der Erzählung, die allerdings im Schlusssatz das Problem der kontrastierenden Normenvorstellungen, dass ein Schwein nicht im Lebensbereich einer Familie zu sein hat, aufgreift und um die Information ergänzt, dass der Hausbesitzer und

Vermieter die Schweinehaltung in der Wohnung der Familie nicht duldet und die Familie zum Auszug veranlasst. SR ordnet den Plot also weniger über die Befreiungsaktion der Referenzerzählung an, sondern lagert ihn vor als Lösung eines psychologisch-emotional aufgeladenen Problems, das über den Kontrast zwischen der sozialen Nähe und den gefühlskalten Verbotsnormen entsteht.

Suche Rudis durch die Familie

Eine knappe Variante, die an die Schlachthofepisode des Films angelehnt ist, entwirft der Schüler T. Sie ist im Telegrammstil erzählt und folgt gleichsam der Filmgeschwindigkeit. T ist nicht an Herleitungen der Episode interessiert; er konzentriert sich auf die emotionale Situation und den daraus entstehenden Bedarf schnellen Handelns.

Rudi von einem Metzger zum Schlachthof gebracht. Die Familie war schockiert sie haben überall gesucht. Sie haben Zettel aufgehängt (Schein vermisst Tel. 020388695) Eine Mitarbeiterin von einer ~~Fleischer~~ Fleischerei rief sie an und ~~sage~~ sagte Wir haben es?! Im Schlachthof ist es sagte der Vater. Los wir holen ihn Ja O.K. Sie fuhren so schnell ~~Je~~ Jetzt sind sie da! Wir haben uns reingeschlichen da ist er. Mein Bruder hat dann alle Schweine befreit (MT/TLb)

Es wird von einer Außenposition erzählt, dennoch ist der Autor nahe an dem Handeln der Familie, was sich in der emotionalen Qualifikation („Die Familie war schockiert“) spiegelt. Daraus erwächst Handlungsbedarf. Die detailliert geschilderte Aktion der Familie ist in keiner Referenzerzählung so vorgesehen und spricht für die produktive Einfindung des Autors in die Gedanken- und Handlungswelt der Figuren. Die Wiedergabe direkter Rede der Figuren, die ebenfalls knapp und auf das Wesentliche reduziert ist und die weiteren Informationen zur Neuplanung gibt, wird gleichzeitig durch den Ausruf- und Aufforderungscharakter der Äußerungen zur Ankündigung einer dramatisch dichten Befreiungsaktion und weiteren Beschleunigung der Handlung. Dies spiegelt sich auch in dem Sprung aus dem Präteritum in die Unmittelbarkeit des Präsens („Sie fuhren so schnell ~~Je~~ Jetzt sind sie da!“), das die Figuren gleichsam auf die Ebene des Autors katapultiert, der sich nun als Figur und Ich-Erzähler zusammen mit den Mitgliedern der Familie in die Befreiungssituation hineinbegibt („Wir haben uns reingeschlichen“). Diese phraseologische, psychologische und auch ideologische Synthese des Autorenstandpunkts mit dem Figurenstandpunkt führt zur Entdeckung Rudis durch den Autor und gibt einen deiktischen Hinweis auf ihn („da ist er“) und löst das Geschehen in einer umfassenden Befreiung aller Schweine auf. Erstaunlich ist auch hier, dass die Gefahr der Be-

freierung Rudis sich zwar andeutet, aber die Details keine Rolle mehr spielen, sondern gemieden werden. Die Entdeckung Rudis reicht aus, um auf die Erfüllung des neuen Plans hinzuweisen, um dann die umfassende Befreiung aller Schweine als Abschluss und gleichsam Abfuhr der aufgebauten emotionalen Spannung aufzugreifen.

Die aufgebaute Spannung wird bei der Umsetzung des neuen Plans nicht mehr auf die Spitze getrieben. Dass das Eindringen in den Schlachthof verboten und damit mit einer Gefahr verbunden war, wird durch das Aktionsverb „Reinschleichen“ deutlich. Die direkte Konfrontation mit den feindlichen Schlachthofmitarbeitern wird aber ebenso wie die spannungssteigernden Komplikationen der Befreiung Rudis gemieden. Insofern wird die Befreiung aller Schweine zu einem vorgezogenen Fanal, das die Spannung ablässt und als Abschluss eine umfassende Neuordnung der Situation in Aussicht stellt.

Neubalancierung von Gemütslagen

Wo zwar in Grundzügen einer Referenzerzählung gefolgt wurde, fanden häufig dennoch kleine Veränderungen statt, die aber im Hinblick auf den Aspekt der Vermeidung wichtig sind. In einer sehr langen Erzählung lehnt sich die Schülerin K hauptsächlich an die Bucherzählung an und nutzt die Verzögerungen der Bucherzählung, um auch in ihrer Erzählung ein langsames Erzähltempo zu erreichen. Sie greift alle Masthofstationen der Referenzerzählung auf, spricht aber vom „Schlachthof“. Auffallend ist, dass wohl Zuppis Angst, Rudi nie wieder zu sehen, erwähnt wird, diese Angst aber umgehend mit der Freundlichkeit des Masthofbesitzers im Folgesatz kontrastiert und entschärft wird. Generell gilt für K, eine freundliche Oberfläche aufrechtzuerhalten, die alle Gefahren entschärft, die unterschwellig in ihrem Text drohen. Alle Masthofbesitzer werden als „freundlich“, „nett“ oder „sehr nett“ beschrieben und der Umgang wird im Rahmen konventioneller Höflichkeitsformeln beschrieben: Grüße und Verabschiedungen spielen beispielsweise in diesem Verkehr zwischen Masthofbesitzern und den Familienmitgliedern eine wichtige Rolle. Dies trägt zur allgemeinen Entschärfung der Situation bei, die allerdings unterschwellig problematisch bleibt:

da antwortete Vatter: „wir suchen nach unseren schwein rudi das ver kurzen an einen schlachthof verkauft ~~ww~~ wurde“ aber der mann antwortete: „nein ich habe die Schweine schon seit 1nen Monad und habe keine neuen da zu bekamen aber wenn sie wollen können wir kuchen gehen“ „ja gerne“, antwortete Vatter. Wir gingen kuchen aber auch hirbib rudie ver schwunden „am liebsten würde ich alle Schweine raus lassen“, sagte Zuppi. „Kamm wir fahren weiter“, sagte Vatter. Wir ver atschideten uns und fuhren zum nächsten Schlacht hof der mann war sehr nett und lies uns diret rein [...]. (MT/KPa)

Die Äußerung Zuppis ist an den Film angelehnt, denn dort werden alle Schweine befreit. Die zuvor geäußerte Angst Zuppis und die eingebrachte Erinnerung an den Film zeigen an, dass trotz der Verlangsamung und der verbindlich freundlichen Oberfläche der Erzählung noch ein weiteres Potential mitläuft, das allerdings kontrolliert zu werden scheint. Erst mit der Entdeckung Rudis bricht etwas von der ansonsten gemiedenen Dramatik und Erzählgeschwindigkeit des Films durch:

wir gingen denn gang durch und hörten aus der lesten box bloslick ein aufgeretes kiken zuppi rante sofort los und schri: „das ist rudi das ist rudi“ Vatter sagte: „das ist unse schwein können wir es mitt nehmen!“ (MT/KPa)

Dennoch ist die Gefahr schon gebändigt, hier muss nur noch eine Übereinkunft mit dem „sehr netten“ Masthofbesitzer getroffen werden. Diese kleinen attributiven Eingriffe lassen keinen Zweifel daran aufkommen, dass dies gelingen wird. Eine weitere Strategie dieses Textes ist es, Gefahrenpotentiale umzuleiten und dadurch die Geschichte unauffällig, dennoch nachhaltig zu verändern. Nachdem die Familie aus dem Urlaub zurückgekommen ist – heißt es in Ks Version – habe ein alter Fußgänger sie über den Tod des Bauern, bei dem sie das Schwein untergebracht hatten, informiert. Auf die Frage der Familie, was mit den Tieren des Hofes passiert sei, antwortet dieser: „’ die sollte sein Bruder krigen aber der Mag keine Tiere und hjat sie an einen schlacht hoff ver kauft’“ (MT/KPa). Die Ähnlichkeit zur Referenzerzählung bleibt mit dem Verkauf durch den Bruder erhalten, allerdings mit dem Unterschied, dass von K in diesem Bruder der Tierfeind aufgebaut wird, der der Mast- bzw. Schlachthofepisode vorausgeht. Mit dieser kleinen Veränderung wird die Gefahr gleichsam vorgelagert. Die Schilderung dieser Figur des Bruders entspricht keinesfalls der Referenzerzählung, sondern erinnert vielmehr an eine andere Gefahr, die es im Rahmen der Erzählung für die Familie zu bewältigen galt: nämlich die feindliche Einstellung des Vermieters gegenüber Rudi, die hier möglicherweise mit anklingt.

6.2.3.2.2.2 Reduktion der Gefahr

Reflexion von einem Außenstandpunkt

Alle bisher angeführten Konzepte dienten der Reduktion der Gefahr als Form des Meidens. Hier soll der Akzent allerdings auf Deutungen im Rahmen der angefertigten Texte

gelegt werden, die Gefahr durch Abstinenz und Verharmlosungen gar nicht erst aufkommen lassen. Beides findet in der sehr kurzen Erzählung des Schülers JPb¹²⁴ statt:

In Film haben sie alle Rudi gesucht sogar der Vater der sonst immer Rudi blöd fand und ihn nur das Schwein nannte. Sie haben rudi im Schlachthof gefunden und haben Rudi und die anderen Schweine frei gelassen. Rudi ist nämlich wegen eines Metzgers auf den Schlachthof gekommen und da hat Rudi gefuttert und als sie ihn befreit haben, war er dieker. (MT/JWb)

Die Erzählung JPbs ist auf das Wesentliche reduziert und als abgeschlossen markiert. Die Erzählung selbst ist sehr klar dreischrittig in die zunächst scheinbar prädikativen Bestandteile Suchen – Finden – Befreien gegliedert, wobei die Befreiung eigentlich nur noch eine Ergänzung zum „Finden“ ist, das den einen Pol der Struktur Suchen/Finden ausmacht. Die klare Struktur lässt Raum für Einschübe, die das Besondere dieser Episode herausstellen, das sich weniger am Film als an der Bucherzählung orientiert. Die knappe Wiedergabe braucht nur das Gerüst dieses Dreischritts, keine Erwähnung der Verfolgung, keine Gefahr – ausgenommen der, die das Wort „Schlachthof“ selbst signalisiert. Allerdings findet hier eine inhaltliche Synthese mit der Bucherzählung statt, die davon erzählt, dass Rudi Rüssel in einen Mastbetrieb gekommen und dort gemästet worden ist. Der Einbezug dieser Information nimmt dem Schlachthof jede Gefahr und verharmlost ihn.

Diese wohlstrukturierte aber verknappte Wiedergabe scheint ohne die Entwicklung der dramatischen Handlung, die gerade im Film wichtig ist, wenig sinnvoll. Sie ist zu gut strukturiert, um Erinnerungsdefizite anzuzeigen, sie verwundert aber auch aufgrund des geringen Umfangs und der völligen Abstinenz bezogen auf die Entwicklung des Plots dieser Filmepisode, die deutlich das Genre Action-Film zitiert. Die Erzählung ist konsequent linear im genannten Dreischritt angelegt, ein die Situation weithin erläuternder Satz wird nachgeschoben („Rudi ist nämlich wegen eines Metzgers auf den Schlachthof gekommen“), und vermeidet damit jede Orientierung am Spannungsaufbau des Filmsujets. Mit dem „Schlachthof“ ist nur vage und verspätet ein Ortsbezug eingebaut. Auf diese Erwähnung hin folgt jedoch sogleich die Information über die Befreiung Rudis. Statt des Settings, von dem aus das Sujet über das Handeln der Figuren narrativ entwickelt werden könnte, rahmt JPb seine Erzählung durch einen Hinweis auf das Medium („In Film“). Der Rückbezug auf den Film hebt ihn in seiner Perspektive über die Erzählung auf eine Metaebene, die es ihm erlaubt, vom Sujet zu abstrahieren.

¹²⁴ JPb wird im Rahmen der Einzelfallarbeit im Kapitel Fallarbeit 2 noch intensiv besprochen. Schon hier sei allerdings darauf hingewiesen, dass er aufgrund einer motorischen Behinderung infolge einer Gehirnblutung bei schriftlichen Aufgaben nur eingeschränkt tätig werden kann.

Die Angabe des Mediums verlagert den Standpunkt nach außen. JPbs Standpunkt ist damit der eines reflektierenden Kommentators. Er gibt nicht die Erzählung wieder, sondern kommentiert von der distanzierten Außenposition eher die psychologischen Positionen der Figuren im Sujet. Für ihn sind die Haltungen der Figuren und ihre Positionswechsel interessant und die Schlachthofepisode hat keine eigenständige Funktion, sondern bekommt erst von dieser psychologischen Warte aus ihren Sinn. Kern der Erzählung JPbs ist der erste Satz seiner Ausführungen. Nicht das Setting auf Figurenebene und nicht die Begleitumstände der Sujetentwicklung, Rudis Verschwinden und der Wunsch ihn wiederzufinden, ist wesentlich, sondern, dass alle Rudi gesucht haben. Insofern sind nicht die Prädikate auf der satzlogischen Ebene auch die psychologischen Prädikate, sondern die psychologischen Prädikate sind „alle“ und als Spezifikation „der Vater“ (vgl. dazu Vygotsky 2002, 436ff.). Denn in der Phrasenstruktur wird durch sie das Neue eingeführt (vgl. Uspenskij 1975, 27), das im Rahmen dieser Erzählung das Bekannte der Erzählung – Setting, Figuren bzw. Aktanten, Sujetentwicklung usw. – längst voraussetzt. Um dies zu tun und sich nicht auf die Ebene der Erzählung selbst einlassen zu müssen, dient der eingangs angeführte Medienbezug operativ als Ausweis des Autorenstandpunktes in einem Diskurs. Von hier aus kann die Erzählung interpretiert und kommentiert, der Plot verkürzt und kommentiert werden. JPb nimmt dazu Standpunkte auf der psychologischen Ebene ein: einerseits den Außenstandpunkt zur Figur des Vaters hin, von wo aus eine Innensicht des Vaters erfolgt („der Vater, der sonst Rudi blöd fand“) und andererseits durch uneigentliche direkte Rede, indem die Rede der Vaterfigur auf die Kommentarebene transponiert wird („der Vater der [...] in nur das Schwein nannte“). Stilistisch wird die psychologische Kommentierung in der Fokussierung des inneren Standpunktes des Vaters über den drastischen Ausdruck „blöd“ deutlich und andererseits durch die Wortoperatoren „sogar“ und „nur“ unterstrichen (vgl. Uspenskij 1975, 101). Im Sinne Uspenskij's kann man im Falle dieser kurzen Erzählung JPbs von einer Pluralität der Standpunkte beim Erzählen durch Standortwechsel des Autors sprechen, der in diesem Falle als Beobachter gleichsam über dem Geschehen steht. Uspenskij beschreibt einen solchen Standpunkt wie folgt:

Er [der Autor, SL] bezieht eine Stellung, von der aus er nicht nur alle Vorgänge überblicken kann, sondern auch Zugang zu sämtlichen Gedanken und Empfindungen hat. Man kann eine solche Position des Autors auch unreal nennen, da sie die eines allwissenden und alles sehenden Betrachters ist. Andererseits könnte sie unter Umständen auch als retrospektiv interpretiert werden: der Autor erzählt von längst vergangenen Dingen [...]. (Uspenskij 1975, 112)

Die Verknappung der Erzählung und der Operator „Im Film“ spiegeln genau diese Darstellungsmöglichkeit wider und insofern macht für JPb das psychologische Prädikat, das sich auf die Konstellation der Figuren zueinander konzentriert als das Neue der längst bekannten Erzählung Sinn. Uspenskij, der sich ausdrücklich in seiner Erzähltheorie auf die Arbeiten Vygotskys und der Bachtin-Schule bezieht, greift damit auf eine kulturelle, sprachliche Organisation von Welt zurück, die nicht nur maßgeblich die ästhetische Verhältnisnahme von Kunstwerken zur Welt bestimmt, sondern auch schon jenes Komplexdenken, das sich bei Kindern als innerem Sprechen entwickelt, das maximal verdichtet und verkürzt geschieht. Vygotsky zufolge ist die Wendung ins Schreiben mit der Möglichkeit verbunden, die elliptische Struktur des Sprachdenkens maximal zu entfalten, weshalb das schriftliche, vorgedachte Sprechen formal vollendeter sei (vgl. Vygotsky 2002, 317). Der vorliegende kurze Text hat seinen Reiz darin, dass er etwas von den komplexen Verdichtungen dieses Sprechdenkens wiedergibt, dennoch – von kleinen Fehlern abgesehen – auch als Text gut organisiert ist.¹²⁵

Wiederherstellung des ursprünglichen Plans

Der Schüler M wählt ein ähnlich reduktionistisches Verfahren bei der Gestaltung seiner Erzählung, ist dabei allerdings ausschließlich am Buch orientiert und adaptiert die Erzählperspektive vollständig:

Als wir aus dem Urlaub kamen fuhren wir an dem Bauernhof vorbei wo wir Rudi untergebracht hatten. Als wir ankamen ankamen war er Bauernhof leer. Da kamen der Bauer von neben an und sagte: „Der Bauer ist gestorben, an einem Herzinfarkt!“ Wir wussten nicht was wir tun sollten da rief der Bauer: „Alle Tiere sind an einen Masthof verkauft worden!“, Wir bedankten uns bei ihm und fuhren zu jedem Masthof den es gab. Im letzem Masthof war Rudi. Vater handelte einen Preis mit dem Besitzer des des Masthofes aus und kaufte Rudi frei. (MT/MRb)

Die Erzählung ist klar gegliedert, die temporalen und kausalen Verknüpfung machen die Erzählung dabei übersichtlich. Obwohl aus der Ich-Perspektive erzählt wird, gibt es keine Affektmarkierung, lediglich eine Markierung der volitiv-psychologischen Befindlichkeit als Innenperspektive, die aber allein auf das Handeln der Figuren bezogen ist („Wir wussten nicht, was wir tun sollten“). Die Erzählung besteht aus folgenden Teilen:

¹²⁵ Bei JPb liegt der Zeitaufwand und die Anstrengung darin begründet, dass er in knappen Texten möglichst viel sinnvoll verfugen muss. Er wählt eine intelligente Weise, mit den Voraussetzungen seines Handicaps klarzukommen. Er baut in diesem Fall einen Standpunkt auf, von dem aus er sein Unvermögen, sein Denken schriftlich maximal zu entfalten, überbrückt, indem er eine verdichtend reduzierende Metasprache wählt und von einem abstrakten Standpunkt aus kommentiert.

Planumsetzung des ursprünglichen Plans, Rudi Rüssel zu besuchen. Plandivergenz durch den Tod des Bauern, der vom Nachbarn unmittelbar wiedergegeben und bezeugt wird. Die kurzfristige Planungsunsicherheit und Neuorientierung durch den Hinweis des Bauern und der Dank an ihn, der vom Erzähler knapp berichtet wird, stellt keine Affektmarkierung dar. Letztlich findet eine Planumsetzung statt, das heißt, Rudi wird gesucht und freigekauft.

Hinzuweisen ist darauf, dass Zuppi – die am stärksten emotional agierende Figur – nicht erwähnt wird, damit für den Informationskern der Erzählung nicht relevant erscheint und im „Wir“ des Erzählers aufgeht.

Dafür geht M sehr korrekt vor. Er spricht von einem Masthof, nicht von einem Schlachthof, und meidet dadurch das Gefährdungspotential. Alle Handlungsunstimmigkeiten der Referenzerzählung werden ausgelassen. M scheint ausschließlich an der Wiederherstellung des Plans interessiert zu sein, so dass der Kern der Erzählung die Neujustierung des Familienplans zur Abholung Rudis wird. Dazu dient auch die wörtliche Rede auf der Figurenebene, die keine psychologische Annäherung an das Geschehen mehr bedeutet, sondern durch die fremde Stimme die Planungsdivergenz entschlüsselt. So dient diese Stimme allein der Aufklärung der Handlungssituation. Sie wird nicht in einen Dialog einbezogen, sondern durch die Höflichkeitsbezeugung eher auf Distanz gehalten. Sie hat nach der Informationsgabe ihre Funktion erfüllt. Der gesamte kurze Text ist damit nicht einfach als Wiedergabe von Referenztexten zu verstehen, sondern als eine kontrollierte, planvolle Reaktion auf das Ereignis der Referenzerzählung.

Entpsychologisierung

Als ein weiteres Beispiel einer umfassenden Wiederherstellung des Aktionsplans und Vermeidung eines Kontrollverlusts kann der Text des Schülers MV gelten. Er orientiert sich an der Bucherzählung und beschäftigt sich zu vier Fünfteln mit der Feststellung der Situation des verwaisten Bauernhofes durch den Tod des Bauern und dem Bemühen, in Erfahrung zu bringen, was dazu geführt hat und wo sich Rudi Rüssel befindet.

Der Vater findet heraus, dass Rudi Rüssel auf einen „Schlachthof“ gekommen ist, so dass die Arbeit an der Wiederherstellung des Ausgangsplans aufgenommen werden kann:

Der Vater fragt und auf welchen Schlachthof ist Rudi
Weis ich nicht. Papa ist dan wider nach hause gefahren
Die Mama hat sich an PC gesetzt und hat die adresen alle Schlachthöfe in der nehe.
An nechsten tag ist der papa zum ersten Schlachthof gefahren da war Rudi nicht.
Aber auf den zweiten (MT/MVBb)

Der Schlachthof ist in dieser Erzählung nichts anderes als eine vom ursprünglichen Plan abweichende Unterbringung Rudi Rüssels. Das einzige Problem besteht darin, ihn wieder zu finden, weil die genaue Information über seinen Verbleib fehlt. Hier wird ein neues Element in die Erzählung eingebracht, das weder der Buch- noch in der Filmerzählung entnommen ist: der PC. Als Rechercheinstrument wird er geradezu generalstabsmäßig und unter Aufgabenteilung in der Familie eingesetzt, um die Standorte von Schlachthöfen auszumachen. Dass keine Dringlichkeit für die Suche Rudi Rüssels besteht, wird durch die Zeitgliederung der erzählten Zeit deutlich. Erst „an nechesten tag“ macht sich der Vater auf die Suche. Die Schlacht- oder alternativ die Masthofsituation fällt ganz weg, allein die Erwähnung, dass am zweiten Schlachthof Rudi aufgefunden werden konnte, genügt, um den Ausgangsplan wiederherzustellen. Gerade die Einfügung des PCs wird in der Erzählung MVs zu einem zentralen Symbol eines routiniert-effizienten Arbeitsrhythmus', der das Problem der Suche berechenbar und beherrschbar macht sowie gleichzeitig entpsychologisiert.

Verharmlosung

Auch im Text von S wird jenes Konfliktpotential gemieden, das durch Psychologisierung zu einem Involvement führen könnte. Die Erzählung orientiert sich an der Filmversion und besteht zu etwa vier Fünfteln aus zum Teil detaillierten Schilderungen der Flucht Rudis, wobei der Charakter der Flucht als Entkommen von einer lebensbedrohenden Gefahr verschwiegen wird. Der Grund der Flucht wird nur angedeutet:

„Nach dem spiel sind sie im Haus gewesen und haben drüber geredet was mit dem schwein passieren sollte. Es sollte weg rudie ist dan wek gelaufen (MT/SPc)

Das Weglaufen ist semantisch mit der Entscheidung, dass er „weg sollte“, verbunden. Es ist in dieser Version eine logische Folge und keine überraschende Initiative Rudi Rüssels oder der Familienmitglieder, die die Flucht im Rahmen der Filmerzählung ermöglichen. Der Entschärfung der ersten Gefahrensituation folgt eine zweite bei der Befreiung im Schlachthof.

Die frau fon der teke aus der Metzgerei rief bei den Leuten an und sachte ~~ind~~ ihnen das das schwein in der metzgerei wehre sie sprangen ins auto und furen zum ~~metzger~~ schlacht hof und suchten rudi und mit ein par tricks holten sie rudi da raus (MT/SPc)

S deutet zwar die Dringlichkeit der Befreiung durch die Reihung von Aktionsverben („sprangen“ – „fuhren“ – „suchten“) an, reduziert die Befreiung aber („mit ein par tricks holten sie rudi da raus“) und deutet dabei in der Verharmlosung an, dass die Souveränität der Familienmitglieder nie in Frage stand. Weder die Gefahr als solche wird erzählt, noch werden die Kontrahenten auf dem Schlachthof erwähnt. Dass S durchaus Details erinnert, die zur Wiedergabe in einem Text sogar viel weniger eignen als die Details der linear erzählten Filmsequenz, die auf die Befreiung Rudi Rüssels hinzielen, zeigt die nach der eigentlichen Befreiung angesetzte Koda der Schlachthofepisode, die die vollständige Befreiung noch einmal effektiv verzögert:

alle waren im auto doch der Varter fur noch auf einem ~~gabe~~-gabelstabler herum
hinter inen furen beide fat zeuge die gleichwe Geswendichkeit der fater spran ins
auto und sie furen raus nach ~~be~~ hause. (MT/SPc)

Schon in der Filmerzählung ist diese Koda eine Art Verzögerung der endgültigen Befreiung, die allerdings schon feststeht und in einer begonnenen Phase des Spannungsabbaus noch einen Rest Spannung mobilisiert. Sie fasst in der Flucht der Familie aus dem Schlachthof noch einmal thematisch die Gefahr der Schlachthofumgebung, die Dringlichkeit der Flucht und das jetzt synchronisierte Zusammenspiel aller Mitglieder der Familie zusammen, das zur Befreiung Rudi Rüssels nötig ist. Damit umgeht S letztlich die eigentliche Gefahrensituation der Filmerzählung, die emotional anspruchsvoller ist, als die kurze Reprise in der Koda der Schlachthofepisode.

6.2.3.2.2.3 Latente Gefahr

„Latenz“ ist nach Freud unmittelbar mit „Verdrängung“ verbunden und beschreibt den psychischen Zustand einer dynamischen Erfahrungsverarbeitung, die dem Bewusstsein widerstrebende, widerständige Momente lebbar macht, ohne sie eliminieren zu können (vgl. Freud 2000, 283f.). Dass diese Verdrängung als besondere Form von Rezeption in einem weiten biographisch relevanten Sinne verstanden werden kann, arbeitet unter Berufung auf Freud Lacan heraus. Ähnlich wie auch bei Deleuze basiert die Verdrängung auf dem Gedanken der Wiederholung, die Rezeption als einen biographischen, zeitbasierten Zugang zur Welt versteht, der Erinnerung zulässt, allerdings immer nur bis zu einer bestimmten Grenze, die dem Bewusstsein des denkenden Wesens unzugänglich bleibt (vgl. Lacan 1996, 56). Hier bestimmt sich die Rezeption als psychologisch und im Sinne Freuds als psychoanalytisch relevant. Bemerkenswert ist, dass diese rezeptive

Verhältnissnahme des Menschen zur Welt nach Lacan eindeutig sprachlicher, sozialer Natur ist und über den Prozess der Sozialisierung schon in frühen Phasen der Kindheit grundgelegt wird. So stimmt Lacan in seiner Kritik an der von Piaget beschriebenen monologisch-egozentrischen Phase im Spracherwerb der Kinder mit der kulturpsychologischen Schule Vygotskys und seiner Mitarbeiter überein, allerdings mit dem Interesse, in den zu beobachtenden syntaktischen Spielen „eine Stätte unbewusster Reserve – so wie man von einem Indianerreservat spricht, im Innern des sozialen Geflechts“ (Lacan 1996, 74) aufzuspüren. Insofern ist „Verdrängung“ in Latenz als Aspekt von Meidung in der rezeptiven Verarbeitung der Referenztexte anschlussfähig.

Mit Blick auf die bisher exemplarisch dargestellten Rezeptionstexte wird der produktive Aspekt des Verdrängens in die Reserve des Unbewussten, der mitlaufenden Latenz greifbar. Dieser Aspekt der Meidung soll in den folgenden Beispielen unter Beobachtung gestellt werden.

Ablenkung

Der Text des Schülers KV ist eng an die Bucherzählung angelehnt. Der gewählte Erzählerstandpunkt ist konstant distanziert. Dennoch entsteht Dynamik durch Beschleunigung des Handelns der Figuren bei der Auffindung Rudis (Zuppi rennt schnell). Diese steht im Gegensatz zur lange andauernden Suche, die zuvor beschrieben wird.

~~Nach den Urlaub Als Als~~

Nach langen suchen haben die Müllers den Schlachthof gefunden + wo Rudi hin gebracht wurde. Sie gingen hinein um rudi zu suchen. Nach ~~knapp~~ knapp zwei ~~stunden~~ stunden hörte Zuppi ein helles quicken. ~~Das~~ Das war ~~Rudi er~~ Rudi, schnell rannte ~~Zuppi~~ Zuppi ~~zum zum~~ zu ihrem Fater und sagte: „Papa ich habe Rudi gefunden!“ „Gut.“ Antwortete Fater. (MT/KVNb)

Eine psychologische Nähe entsteht durch direkte Rede als Dialog zwischen dem Vater und Zuppi. Dieser ist zielgerichtet und weist auf die Planerfüllung hin, die im Folgenden unspektakulär umgesetzt wird. Rudi wird freigekauft, kurze Verhandlung, aber schnelle Einwilligung und Transfer.

~~„was wollen sie für das Schwein? Da kam der Besitzer des Schlachthofes~~

~~Und fragte: „Wie gefältes ihnen~~

Und fragte: „Wie gefällt ~~me~~ ihnen mein schlachthof?“ Herr Müller ~~zog~~ zog die auf merksamkeit des Besitzers ~~auf~~ sich und ~~sagte~~ sagte: „~~ser~~ Gut. ~~Aber~~ Aber * ich habe interesse an einem Schwein, wie ~~fiel~~ viel wollen wie?“ „Mal über ~~le~~ legen, 1000 ~~DM~~ DMark.“ Antwortete der ~~Bi~~ Besitzer. Herr Müller rollte mit den Augen und sagte: „Na gut.“ Dann holte er sein Botnerne ~~rauv~~ raus und zahlte.

*Aber (MT/KVNb)

Dass ein Moment des Widerstandes in der Verhandlung liegt, wird lediglich durch die frei erfundene Handlung des Augenrollens als ein szenisches Moment in der Verhandlung erzählt, aber als Konflikt nicht ausgetragen.

Ein Satz passt semantisch allerdings nicht in das Gefüge und deutet eine Haltung an, die nicht auf den Freikauf Rudis, sondern auf eine andere konspirative Aktion schließen ließe: „Herr Müller ~~zog~~ zog die auf merksamkeit des Besitzers ~~auf~~ sich“.

Dieser Satz passt deshalb nicht, weil schließlich der Besitzer initiativ war und den Vater schon angesprochen hat, weil der gesamte Verlauf nicht auf die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit zu binden, schließen lässt und weil die Bucherzählung als Vorlage dies auch gar nicht vorsieht. Es ist deshalb wahrscheinlich, dass hier hintergründig ein Rest der dramatischen Gefahr der Befreiung aus dem Schlachthof, die im Film erzählt wird, eingeht. Diese Spur wird von KV allerdings nicht weiter verfolgt. Er setzt zweimal mit dem adversativen „Aber“ zu einem Gegensatz an, streicht es aber wieder, obwohl es orthographisch jeweils richtig geschrieben ist. Damit geht der Konstruktion des folgenden Dialogs also eine Verzögerung voraus, in der sich KV zunächst entschließt, einen drohenden Kontrast, der mit Einführung des Schlachthofbesitzers nahe liegt, zu vermeiden und die Valenzmarkierung „Aber“ zweimal durchzustreichen.

Das dritte „Aber“ wird erst im Nachhinein eingefügt und passt eigentlich nicht in den szenischen Ablauf. Während eine Darstellung kompletter Planerfüllung trotz des hohen Preises für Rudi Rüssel erfolgt (der Vater bezahlt umgehend), zeigt sich anhand weniger Elemente, dass ein unterschwelliger Konflikt mitläuft, der aber vermieden werden soll: Der verglichen mit der Bucherzählung dreimal höhere Preis, der vom Schlachthofbesitzer verlangt wird, das von KV hinzugefügte Augenrollen, das zweimal gestrichene und später wieder eingefügte „Aber“ und die hier nicht passende Strategie der Bindung der Aufmerksamkeit des Besitzers weisen auf unterschiedlichen Ebenen auf die Unabgegoltenheit dieses Konflikts hin. Dagegen wird die Planerfüllung erstaunlich rigoros umgesetzt. Ein Hinweis darauf ist die durchgestrichene Äußerung des Vaters, in der er die Verhandlungen über Rudi beginnen möchte, noch bevor die Figur des „Besitzers des Schlachthofs“ eingeführt ist (~~„was wollen sie für das Schwein?“~~). Trotz des überhöhten Preises gibt es keine Protestinteraktion, sondern der Vater willigt mit „na gut“ ein und kann sofort tausend Mark aus dem Portemonnaie bezahlen, so dass gar keine weitere Gefährdung der Situation in Betracht kommt. Selbst die Bucherzählung sieht hier eine

Verzögerung vor, weil der Vater eben nicht genügend Geld dabei hatte, um Rudi abzulösen.

Es wird durch die Art des Erzählens jegliches emotionales Involvement zurückgehalten. Die Erzählperspektive und die weithin temporal lineare Konstruktion weisen auf eine sichere Sequenzierungsstrategie (vgl. Bouecke/Schüle/Büscher u.a. 1995, 192) hin. Während Bouecke/Schüle/Büscher u.a. jedoch die angewandte „Involvierungsstrategie“, das heißt, die Auserzählung des Ereignisses, so dass ein Zuhörer oder Leser das Gefühl hat, dabei zu sein, für die höchst mögliche Stufe einer narrativen Kompetenz halten, muss hier eher von einer Strategie der psychologischen Involvementvermeidung, die selbst noch einmal involvementtheoretisch zu klären wäre, gesprochen werden. Die hohe Konstruktionsleistung am Text selbst verrät ein starkes Involvement ganz anderer Art. Es zeigt sich im Bemühen, die Gefahr der Filmerzählung zu verdrängen und dadurch rezeptiv als eine Form von Gefahrenmeidung zu bewältigen.

Mittel der Distanzierung

Die Schülerin L hat Übung in der schriftlichen Wiedergabe von Inhalten.¹²⁶ Sie schreibt einen langen Text, in dem sie zunächst stark der Buchvorlage folgt. Dabei werden Zuppi und ihre Emotionen fokussiert. L erzählt zwar aus der Distanz, schildert dabei allerdings die Emotionen und stellt über Dialoge auf der Figurenebene psychologische Nähe her. So heißt es, nachdem die Familie den verwaisten Bauernhof wahrgenommen hat:

Der Bauernhof war leer leise und keine Tiere da. Da fing Zuppi an zu weinen, und fragte wo ist Rudi? Da kam ein Mann und sagte suchen sie was bestimmtes, ja unser Schwein Rudi. Der Bauer ist gestorben, er hatt ein Herzschlag bekommen. Und wo sind die Tiere. Viele wurden im Land verkauft [...] Im Auto fing Zuppi sehr stark an zu weinen. Bring die Rudi um. Nein sagte der Vater das Zuppi nicht noch trauriger ist. (MT/LSb)

Die Bedrohung Rudis wird in die Wahrnehmung Zuppis gelegt, was weder in der Film- noch in der Bucherzählung der Fall ist. Die Bedrohung Rudis ist dadurch weniger ein objektives Problem als vielmehr ein emotionales Problem Zuppis und der Familie. Der Wechsel in die Filmerzählung wird durch eine Einlagerung der Metzgereiepisode geleistet, die durch ein „Aber“ vom bisherigen Erzählstrang abgesetzt wird.

¹²⁶ Dies wird nicht nur durch ihre ausführlichen Tagebucheinträge deutlich. Sie pflegt das Schreiben zu Mediengeschichten aus Büchern, Fernsehen und Internet seit der Grundschulzeit auch als privates Hobby, wie sie im Rahmen eines Interviews darstellte.

Aber Rudi war schlau und ist heimlich abgehan. Dann ist Rudi an ein Metzger vorbei gekommen. Da kam ein Metzger raus ein richtiges schwein. Da holte der Metzger die Metzgerin raus lock das schwein in den Lkw [...]. (MT/LSb)

Die Binnenepisode an der Metzgerei verzögert die Suche, das heißt, das Ansteuern verschiedener Mastbetriebe – bzw. hier: Schlachthöfe – und scheint redundant. Sie ist allerdings mit zwei Funktionen verbunden.

Sie dient L zu einem Kommentar auf der Autorenebene, in der sie sich durch einen semantischen Chiasmus ironisch von der Handlung distanziert. Rudi wird als „schlau“ gekennzeichnet, während der Metzger als „richtiges schwein“¹²⁷ charakterisiert wird. Gleichzeitig wird dennoch eine Stellungnahme durch die Qualifizierung der beiden Gruppen deutlich, die sich antagonistisch gegenüberstehen. Weiterhin bedeutet die Einführung dieser Episode durch den Erzählerkommentar gleichsam eine Entgegnung auf die psychologisch aufgeladene Situation auf der Figurenebene. Zuppi weint und fürchtet um Rudis Leben. Der Vater reagiert nicht überzeugend, so dass aus der Erzählung eine objektive Gefahr übrig bleibt, der vom Erzähler durch den Hinweis auf Rudis Cleverness begegnet wird. Dieser Kommentar stimmt nicht mit der Bucherzählung überein und knüpft nur sehr vage an die Filmerzählung an. Dass Rudi sich „schlau“ gegenüber seinen Verfolgern anstellt, wird im Film erzählt, nicht aber, dass er „heimlich“ abhaut. Diese Heimlichkeit gehört eher in das dramatische Handeln der Familie und besonders des Vaters in der Filmerzählung bei der Befreiung Rudis aus dem Schlachthof. Die Schlachthofdramatik wird von L dagegen maximal entschärft.

Die Familie suchten jeden Schlachthof ab Aber sie fanten Rudi nicht es gibt nur noch einen Schlachthof, da fahren wir morgen hin. Dann fuhren sie los. Dann waren sie angekommen und die wollten die nicht rein lassen. Da hatte plötzlich der Vater eine Idee ich ziehe mir ein weissen kidel an, dann denekn die gehöre dazu. Wir gingen alle Schwein durch wir wanden Rudi aber nicht. Dann plötzlich hörten wir ein quiken das ist Rudi. Endlich hatten sie Rudi zurück, aber Rudi war so dick geworden. (MT/LSb)

Wohl wird von der Verkleidung des Vaters erzählt und durch zweimal angeführtes „plötzlich“ „plandivergente Relevanz“ (Bouecke/Schüle/Büscher u.a. 1995, 109) aufgezeigt. Diese wird aber durch eine Mischung mit den Elementen der harmloseren Bucherzählung wieder aufgehoben. Die durch intensive Dialogtätigkeit der Figuren hergestellte psychologische Nähe wird dabei für L selbst bedeutsam werden, denn die emotio-

¹²⁷ Es liegt dabei nahe, dass L diese Bezeichnung, die im Film fällt, aufnimmt und an dieser Stelle einfügt. In der filmischen Situation, die zur Flucht Rudi Rüssels bis zur Metzgerei führte, hatte die Mutter der Familie einen Mann, der sich für die Beseitigung Rudi Rüssels ausgesprochen hatte, als „richtiges Schwein“ beschimpft.

nale Relevanz der affektmarkierten Situation unmittelbar vor und bei der Befreiung Rudis lässt sie zunächst aus der Erzähldistanz einer Er/Sie-Erzählung auf den Standpunkt des Vaters wechseln (vgl. Uspenskij 1975, 96) und dann kurzzeitig in ein „Wir“ ausweichen, das wohl durch die Dialoge der Figuren schon angebahnt war, aber die Autoreninstanz noch nicht berührt hatte. Hier identifiziert sich L als Autor mit der Familie, gehört gleichsam in diese Schicksalsgemeinschaft hinein und verlässt sie erst mit der Bannung der Gefahr. Die Problemlösung geschieht in der Verhandlung über den Preis für die Ablösung Rudis mit einem in der Erzählung nicht eingeführten Mann, der aber wörtliche Zitate des Mastbetriebbesitzers aus der Bucherzählung in das Figurengespräch einbringt. Die Verhandlungen werden schnell geführt und die Erzählung einem Happy End zugeführt, in der es vor allem um die emotionale Wiederherstellung des Familiengefüges geht („Zuppi war glücklich und die Familie. Und Vater und Rudi waren freunde geworden.“).

Diese Erzählung kann als ein Management der Emotionen gelesen werden. Gefahrenmomente werden zwar angedeutet, um die Auseinandersetzung mit ihnen allerdings klein zu halten, damit sich L als Autor nicht selbst zu sehr in diese Geschichte verstrickt. Besonders augenfällig ist dies in der gefährlichen Schlachthofsituation, in der L sich selbst in der Schicksalsgemeinschaft der Familie positioniert, dann aber schnell die harmlosere Variante des Plots der Bucherzählung als Problemlösung sucht und wieder die Erzähldistanz eines Er/Sie-Erzählers herstellt, obwohl ja gerade die Bucherzählung hier einen Ich-Erzähler als Familienmitglied anbietet.

Bannung von Filmreminiszenzen

Die Schülerin D bezieht sich in der Hauptsache auf die Bucherzählung. Wichtig sind ihr die Details der Gefühlslage der Familienmitglieder, vor allem Zuppis und des Vaters:

Also, sie haben Rudi Rüssel auf einen Bauernhof gebracht und Zuppi hat geweint. Aber Papa hat sie getröstet, da war Zuppi wieder fröhlich. (MT/DKc)

Die emotionalen Klärungen auf der Figurenebene nehmen cirka die erste Hälfte des Textes ein, bevor es zum Konfliktfall kommt. Dieser setzt mit der Feststellung der Leere des Bauernhofs, zu dem Rudi gebracht worden war, ein und findet eine inhaltliche Richtung in der wörtlichen Rede der Nachbarin des verstorbenen Bauern, die über den Tod des Bauern aufklärt und den Hinweis gibt, dass alle Schweine auf den Schlachthof gekommen seien. Diese direkte wörtliche Ansprache ist Anlass, die distanzierte Autorebene

aufzugeben und das Geschehen von der Figurenebene her zu kommentieren und wiederzugeben:

Da riefen wir durcheinander und flitzten ins Auto. Wir fuhren bis zum Schlachthof und dort fing die Suche erst richtig an. Wir rannten durch die Gänge plötzlich rannten wir einem Arbeiter in die Arme er sagte das wir hier nichts zu suchen hatten aber Papa sagte: „Wir suchen hier unser Schwein Rudi Rüssel, haben sie es gesehen?“

Nein er hatte es nicht gesehen, wie konnte er auch der ganze schlachthof war voll mit Schweinen die alle gleich aussahen. Da sagte Mutter: „Dürfen wir unser Schwein suchen, bitte, meine Tochter hat es gewonnen.“ (MT/DKc)

Nicht nur, dass der Autor über den Erzähler sich in den Figurenverbund hineinbegibt, er wechselt auch hier andeutungsweise in die beschleunigte Filmerzählung hinein, die zu einer Emotionalisierung der Situation dient. Während die Bucherzählung eine verzögerte Suche beschreibt, die in eine erneute Konfliktklärung durch den teuren Ablösepreis für Rudi innerhalb der Familie führt, arbeitet hier die Familie geschlossen an der Suche Rudis, um ihn wieder in die Familie zu integrieren. Der Konflikt wird also aus der Familie und damit aus der Erinnerung der Bucherzählung heraus verlagert und an Filmreminiszenzen gebunden. Die Beschleunigung und die Konfrontation mit einem Schlachthofarbeiter wird affektiv durch Plötzlichkeit markiert, allerdings wird keine unmittelbare Bedrohung darauf aufgebaut. Das Aufblitzen der Gefahr, das aus der Filmreminiszenz hervorgeht, ist gleichzeitig schon in die Erinnerung der Bucherzählung implantiert, denn der Dialog mit einem Betriebsmitarbeiter findet nur auf dem Masthof im Rahmen der harmloseren Bucherzählung statt.

Die Verbotsworte des Arbeiters werden durch uneigentliche direkte Rede auf der Ebene des Autors vom Erzähler distanziert wiedergegeben, während die Dialogbeiträge der Familienmitglieder in direkter Rede stattfinden. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die moralische Dominanz der Familie gegenüber dem Hausrecht des Schlachthofarbeiters konturiert wird. Damit ist die drohende Gefahr in Ds Erzählung endgültig gebannt. Es findet ein Referenzwechsel statt, denn die Suche mit Hilfe des Mitarbeiters ähnelt wieder stärker der Buch- als der Filmerzählung. D stellt die Familie als handelndes Kollektiv dar, das geschlossen nach dem verlorenen Mitglied sucht. Der bedrohlichen Filmreminiszenz werden deshalb der Plan von der Suche nach Rudi und das souveräne Auftreten des Familienvaters, der direkt zu Wort kommt, entgegengehalten und durch die einfühlsame Bitte der Mutter unterstützt.

D lässt es nicht zu einer wirklichen Gefahr kommen. Die gefährlichen Filmreminiszenzen dienen allein der Schließung der Reihen in der Familie, der sie sich selbst über das

„Wir“ maximal annähert. Ein solch enger Schulterschluss wie in dieser Erzählung ist in der Referenzerzählung nicht der Fall. Der Konflikt wird dadurch aus der Familie heraus nach außen verlagert. Er entgleitet dadurch allerdings nicht, sondern wird durch die Annäherung an die Bucherzählung wieder minimiert und dadurch gemieden. Die Gefahr wird damit verdrängt, der Plan für die Rückgewinnung Rudis dadurch moralisch konturiert und als unumstößlich gemeinsamer Plan festgestellt.

6.2.3.2.2.4 Parabel auf das eigene Leben

Die Erzählung der Schülerin Mb weist Besonderheiten auf, die von den Erzählungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler abweichen. Sie hängen mit ihrer eigenen Lebenssituation zusammen,¹²⁸ werfen aber von dort aus ein besonderes Licht auf den Aspekt der Meidung von Medienerinnerungen. Ihre Version beginnt folgendermaßen:

Zuerst ist Rudi von zuhause abgehauen und dann kam er an einem Metzger vorbei-
er nahm Rudi auf den Arm und er trug ihn in sein Laden. (MT/MK/Db)

Damit referiert sie grundsätzlich auf die Filmerzählung, allerdings nicht auf die Umstände dieses „Abhauens“. Es klingt als sei ein familiärer Konflikt Grund für die freiwillige Flucht Rudis. Die Fluchtbewegung selbst folgt der Filmvorlage und reicht zur Metzgerei, wobei die Binnenepisode der Metzgereierzählung von Mb ausgehöhlt und mit Elementen der Bucherzählung (Fütterung) aufgefüllt wird:

Er wollte Rudigern Füttern, damit er dick wird und Dannach von hier er ihn zu einem Schlachthof bringen, und er tat es auch er verkaufte Rudi zu einem Schlachter.
(MT/MK/Db)

Die geradezu liebevolle Art, mit der der Metzger sich um Rudi kümmert („er nahm Rudi auf den Arm und er trug ihn in sein Laden“), hat zunächst nichts mit dem Gebaren des Metzgers im Film zu tun. Im Gegenteil, im Film zeigt sich der Metzger als äußerst habgierig, zerzt Rudi mit dem Schlachterbeil in der Hand in sein Geschäft und lockt ihn anschließend auf seinen Transportwagen, um ihn an den Schlachthof zu verkaufen. Das von Mb geschilderte Halten im Arm findet in der Bucherzählung nur durch Zuppi statt und erinnert im Film an eine emotional angereicherte Szene, in der Zuppi Rudi ein feierliches Versprechen des Zusammenhalts abgibt und ihm ihren Ohrschmuck in Form eines Marienkäfers als Symbol für ihre Zusammengehörigkeit anheftet. Diese Situation wird

¹²⁸ Mb wird als Einzelfall in der Fallarbeit 2 noch genauer dargestellt. Zur Zeit der Anfertigung der Medientagebücher wechselte Mb aus ihrer Pflegefamilie auf eigenen Wunsch nach vier Jahren in ein Kinderheim. Von ihren Pflegeeltern hat sie sich nach eigenem Bekunden im Zorn getrennt.

mit dem später durch den Schlachter genannten „Marienkäfer“ zitiert. Ist im Film die Gier des Metzgers der offenkundige Beweggrund, so versteckt Mb in ihrer Variante der Erzählung die Gier in der Darstellung der Perfidität des Metzgers. Der Metzger kümmert sich um Rudi wie um ein hilfloses Kind, allerdings mit dem Ziel, ihn zu mästen und dann an den Schlachthof auszuliefern. Dieser Wille des Metzger wird als Innenstandpunkt von außen über das Verb „wollen“ herausgearbeitet und als Ellipse weitergeführt, so dass die Figur des Metzgers allmählich psychologisch durchdrungen und schließlich durch eine eingeschobene entlarvende Zeugenaussage des Erzählers („und er tat es auch, er verkaufte Rudi zu einem Schlachter“) überführt wird.

Dieser Zusammenhang von „Wollen“ und „Tun“ charakterisiert das eigentliche Motiv des Metzgers. Es kontrastiert damit die zunächst vertrauensvoll scheinende Situation der Aufnahme und Schaffung eines Geborgenheitsgefühls, nachdem Rudi von Zuhause „abgehauen“ war.

Die anschließende Verkettung der Erzählung ist brüchig. Die Mästung zum Schlachten, die noch aus der Bucherzählung entlehnt ist und von Mb in die Metzgerepisode verlagert wurde, passt nicht in das Zeitschema, mit dem sie im Anschluss die Geschichte fortsetzt:

Nach einem Tag suchte Zuppi ihn überall aber sie fand ihn nicht. Vater rufte viele Schlachthofe an um nach ihn zu fragen, nachdem der Vater lange Telefoniert hatte sagte ein Schlachter das ihm ein Schwein mit einem Marienkäfer verkauft worden ist. Vater erklärte es Zuppi – und den anderen zwei geschwiester und auch der Mutter. Sie fuhren sofort los um ihn zu retten. Endlich fanden sie den Schlachthof auf dem Rudi wahr. Vater stieg aus dem und schleichte sich an dem Mann der im diesem Häuschen saß wo auch die Schranke wahr vorbei und schaffte es auch. Dann klaute er sich einen Weißen umhang und zog ihn an. Vater ist wieder zu den Schranken gegangen und sagte den Mann das er das Auto indem die Familiei drin wahr rein fahren lassen soll. Zuppi, Vater und Marvin ranten in den Stall um rudi zu suchen. Nach ein paar Minuten fanden sie Rudi und liesen ihn frei aber es wahr sehr schwierig weil Rudi sehr dick wahr und nicht so schnellwie früher laufen konnte und ein paar Männer uns gesehen haben. Zuppi beeilte sich um Zuppi Rudi zu retten, sie schaffte es zwar aber es dauerte wahr sehr knapp. (MT/MK/Db)

Die telefonische Suche des Vater ist der Bucherzählung entlehnt, der Anruf des Schlachters ist eine vage Anlehnung an die filmische Erzählung, in der die Frau des Metzgers die Familie anruft und über Rudis Verbleib informiert. Der Aufgriff des Marienkäfers weist voraus auf das Auffinden Rudis, der anhand dieses Kennzeichens im Film erkannt wird. Gleichzeitig läuft auch die Erinnerung an jene intime Situation mit, die zwischen Zuppi und Rudi beim Tausch des Ohrschmucks entstanden ist und im scheinbar liebevollen Verhalten des Metzgers pervertiert wird. Mb scheut sich nicht, jetzt deutlicher die Schwierigkeiten der Befreiung auf dem Schlachthof zu konturieren und Details einzube-

ziehen, denn die Gefahren des Schlachthofs beruhen nicht so sehr auf der Inszenierung der Befreiungsaktion, als sie vielmehr die Konsequenz des Verrats des Metzgers sind. Dass die Befreiung glücken wird, wird wiederum durch einen Parallelkommentar zur Einleitung der Befreiung durch den Vater am Schlachthof auf der Erzählebene angedeutet („und schaffte es auch“) und mit dem Schlusssatz („sie schaffte es zwar aber es wahr sehr knapp“) bestätigt, dort allerdings retrospektiv noch einmal hinsichtlich der überstandenen Gefahr hervorgehoben.

Es liegt Mb also daran, die Gefahr im Nachhinein zu betonen. Dass diese Gefahr nicht die Befreiung selbst gefährdet, zeigt die Entschärfung in dem Detail der Schlachthofarbeiter, die die Retter Rudis zwar gesehen haben, den Rettern aber nicht drohend als Feinde gegenüberreten, wie es im Film erzählt wird. Dass die Gefährdung der Befreiung Rudis, die zuvor vom Metzger hervorgerufen wurde, nachhängt, wird in der Verzögerung deutlich, die durch Rudis Schwerfälligkeit aufgrund der Gewichtszunahme bei der Mast eintritt. Dies ist zwar ein Element aus der Bucherzählung, es wird aber in einen wesentlich dramatischeren Zusammenhang der Gefahr gerückt und ist im Zusammenhang mit der Fütterung auf Schlachtgewicht durch den Metzger zu sehen. An dieser Stelle schlägt auch die Erzählerposition um und wechselt einmalig auf die Figurenebene („uns“), was als Zeichen dafür gewertet werden kann, dass die Problemsituation emotional relevant ist. Dies findet in den Intensifikatoren („sehr schwierig“, „sehr dick“) Ausdruck und mündet in die Positionierung auf der Figurenebene.

Trotz der relativ dichten Wertung der Gefahr für Rudi ist es weniger die Schlachthofsituation selbst, die Rudis Gefährdung ausmacht, denn trotz des emotionalen Involvementpotentials, wird dieses auch zum Teil abgeschwächt: Der Schlachter ruft die Familie an, der Erfolg wird rechtzeitig auf der Erzählebene signalisiert. Die Befreiung selbst ist auf der Figurenebene kaum gefährdet. Sie wird nur als solche aus der Autorenperspektive rückblickend gewertet. Das eigentliche Gefährdungszentrum ist beim Metzger und seinem perfiden Verrat zu suchen. Es findet also eine Umschichtung des Gefahrenpotentials statt, das sich nicht allein aus der Erzählung verstehen lässt, weil hier eine Veränderung der Geschichte stattfindet, die subtil organisiert ist und sich nicht allein auf die Erzählführung der Referenzerzählungen bezieht. Hinweis mag hier der einleitende Satz in der Formulierung „von zuhause abgehauen“ geben: Eine typische Formulierung für die Flucht eines Jugendlichen bei familiären Konflikten.

Damit trifft Mb ihre eigene Lebenssituation, die sie auf die der Erzählung projiziert, denn Rudi läuft in der Referenzerzählung des Films schließlich vor Häschern davon, nicht vom Zuhause bzw. seiner Familie. Die überraschend liebevoll scheinende Aufnahme Rudis durch den hinterlistigen Metzger ist als Gefahrenzentrum der Erzählung aber dann interessant, wenn Rudi mit seinem Herkunftsmilieu gebrochen hat. Die Erzählung Mbs klingt damit wie eine Parabel auf die eigene autobiographische Lebensgeschichte, die gerade aktuell durch den vehementen Bruch mit ihren Pflegeeltern, die sie im Alter von sieben Jahren aufgenommen haben, einen tiefen Einschnitt erfährt. Jetzt in einem Kinderheim untergebracht, fühlt sich Mb gerettet vor dem Zugriff der Pflegeeltern, die sie selbst – so Mb im Interview – einst liebevoll aufgenommen hatten, sich dann aber als schlecht für sie erwiesen hatten.

Dieser Bruch mit dem Auszug aus dem Haus der Pflegeeltern ist noch so frisch, dass das Medientagebuch noch mit dem Nachnamen der Pflegeeltern, den sie angenommen hatte, bezeichnet ist. Sie wird sich später wieder mit ihrem ursprünglichen Nachnamen bezeichnen.

Steitz-Kallenbach macht darauf aufmerksam, dass (auto-)biographisches Schreiben nicht explizit (auto-)biographisch sein muss, sondern auch als Projektion bei geeigneter Projektionsfläche geschieht, wobei diese nicht nur Literatur, sondern v.a. auch Bildmedien bieten können (vgl. Steitz-Kallenbach 2002, 234). Mbs Rezeption scheint ein Musterbeispiel für eine solche aktuell autobiographisch relevante Verarbeitung zu sein, in der sie den Medienverbund von Film- und Bucherzählung nutzt, um ihre eigene Geschichte durchzuspielen und einen Selbstverlust zu vermeiden und ihre Geschichte einer „knappen Rettung“ zuzuführen.

6.2.3.2.3 Kommentierungen der Erzählung

Das Kommentieren der Referenzerzählungen kann sehr unterschiedlich geschehen. Letztlich wird überall dort, wo Äußerungen fallen, eine Kommentarebene sichtbar, sie sich aber in ganz unterschiedlichen Sphären aussprechen kann. Medvedev und Bachtin zufolge muss man „permanent alle sozialen Besonderheiten der miteinander kommunizierenden Gruppen und die ganze konkrete Komplexität des ideologischen Horizonts – der Vorstellungen, der religiösen Überzeugungen, der Sitten usw.“ (Medvedev 1976, 121) berücksichtigen, um jede Äußerung als „immer schon besprochen, umstritten, bewertet“ (Bachtin 1979, 169) zu verstehen. Damit ist jede literarische und außerliterari-

sche Äußerung eine Reaktion in dem umfassenden „sozialen Dialog“ (Bachtin 1979, 169).

So wurden bisher auch alle besprochenen Beispiele verstanden. Die mit „Kommentierung“ gemeinten Konzepte sind vor allem solche, die keine Entfaltung des Sujets nachvollziehen oder entwickeln, sondern den Verlauf gleichsam von außen oder innen abtasten.

Kommentierung des Wahrscheinlichen

Beispielhaft für diese Art des Kommentierens ist die Erzählung des Schülers R. Hier findet keine Erzählung im eigentlichen Sinne statt, sondern ein engagierter Kommentar von außen, aber mit narrativen Elementen.

In dem Buch ist das mit Schlachthof anders erzählt worden als in dme Film Film ist das alles erwund und das die sogar nachher alle schweine befreien. Im Buch steht das die Schwene vom LKW abgeholt werden und zum Schlachthof gebracht werden. Im Buch wird das in sicht des Vaters erzehlt. (MT/RFb)

In diesem Text wird die Unterschiedlichkeit des Plots der Mast- bzw. Schlachthofepisode in den Medien Film und Buch analysiert und bewertet. Die Feststellung der Unterschiedlichkeit der Plots führt zu einer Wertung der Medien („Film ist alles erwund und das die sogar nachher alle schweine befreien“). Offenbar besitzt für R das Buch eine höhere Dignität bezogen auf die Wahrhaftigkeit des Plots, der ihm durch Übersteigerung der Handlung („und das die sogar nachher alle schweine befreien“) missfällt. Dieser „Erfindung“ wird die offenbar als realistisch gewertete Bucherzählung gegenübergestellt („Im Buch steht, das die Schwene vom LKW abgeholt werden und zum Schlachthof gebracht werden“). Die Analyse des Erzählers ist zwar nicht korrekt, anerkennt aber, dass der Vater die dominante Figur ist, die durch R entsprechend ausgestaltet wird. Vielleicht ist auch noch etwas von der Zentrierung des Vaters in der Schlachthofepisode des Films eingegangen, denn dort ist der Vater die tragende Figur der Befreiung Rudis, die entsprechend fokussiert wird und durch Kameraorientierung (Schulterschuss/Gegenschuss) die Wahrnehmung des intendierten Rezipienten der erzählten Situation steuert.

Insgesamt ist Rs Text als ein kritischer Kommentar aufgebaut, der die Unterschiede der beiden medialen Versionen aufgreift und diese Uneinheitlichkeit kritisiert. Meidung lässt sich hier demnach in zwei Weisen festhalten, einerseits durch den Aufbau einer distanzierten und kurz angebundenen Stellungnahme, die sich nicht in die Erzählung verstrickt,

andererseits durch die klar ausgesprochene Präferenz der Bucherzählung, deren Variante R offenbar angemessener und realistischer erscheint.

Kommentierung eines zusammengefassten sozialen Verlaufs

Eine ähnlich kurze Version verfasst der Schüler MR. Er hält allerdings nicht die beiden Varianten der Erzählung gegeneinander, sondern orientiert sich ausschließlich an der Filmerzählung:

Rudie rüssel ist auf einen Schlacht-Hof aber die Familie ist sehr traurig und hollen in Mitt-höster ~~for~~ vorsieht in hehr raus ~~one~~ ohne endeeckt zu werd'n zum glück hate ~~die zupy~~ Zupy einen ohr ~~ring~~ ring steker ~~ahn~~ am ohr gemacht da ~~haer~~ hehr erkann-ten ~~wir~~ sie ihn und lassten ~~ihn~~ Rudi und alle anderen Schweine raus. (MT/MRFa)

Im Gegensatz zur Variante Rs aber ist MR am sozialen Verlauf der Erzählung interessiert. Die mehrfachen Kontrast- und Affektmarkierungen signalisieren Interessenschwerpunkte (vgl. Bouecke/Schüle/Büscher u.a. 1995, 203). Intensifikatoren („sehr traurig“/ „Mitt-höster ~~for~~ vorsieht“) greifen den Inhalt der Erzählung als ein soziales Geschehen auf und werden vom Autor kommentierend gedeutet. Das Gefahrenpotential des Plots wird dabei deutlich, aber dennoch gemieden. Es wird so komprimiert, dass es sich nicht entfalten kann. Die Gefahr der Schlachtung ist deshalb letztlich allein Gegenstand, der von einem übergeordneten Autorenstandpunkt aus aufgegriffen wird und keine narrative Dynamik entfaltet. Das kommentierende Verfahren erlaubt MR die Gefahr deutlich hervorzuheben und gleichzeitig eine psychologische Distanz beizubehalten, die der Bedrohung keinen Raum zur Entfaltung lässt.

Kommentierung zur Stabilisierung des Familienfriedens

Ebenso als Variante der Wertung eines sozialen Geschehens ist der Text der Schülerin J zu verstehen. Im Unterschied zu MR entfaltet sie allerdings ein Sujet, das aber gleichsam auf einem Nebenschauplatz der Erzählungen entsteht.

J ist vor allem an den sozialen Strukturen der Familie interessiert. Sie erzählt und kommentiert deshalb die Urlaubsplanungen der Familie, die dazu führen, dass Rudi Rüssel auf einem Bauernhof untergebracht wird:

An einem Abend beschlossen die Eltern vor allem die Mutter sagte: „wir müssen unbedingt mal Urlaub nehmen.“ Kann man ja auch verstehen bei so viel stress in der Schule sie war Lehrerin, nicht eine gewöhnliche Lehrerin, sie war eine für Erwachsene die eine Weiterbildung machten. (MT/JDa)

Der „Beschluss“ der Eltern bedeutet eine Veränderung gegenüber beiden medialen Erzählungen, in denen die Kinder der Familie einen großen Einfluss auf die Gestaltung des Familienlebens haben. Dass dies hier thematisiert wird und dass dies mit einem weitreichenden, Verständnis einwerbenden Kommentar verbunden ist, zeigt ein Ausweichen hin zum Thema der Familienpflege, das durch eine geschickte Verknüpfung von Elementen beider Medienerzählungen im Kommentar getragen wird. Der Berufsstress der Mutter ist Thema der Bucherzählung, ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ist Thema der Filmerzählung. Die Strukturierung der intakten Familienhierarchie bleibt auch in der Folge Thema dieses Textes:

Dan nahmen sie Urlaub und der Vater sagte wie, die Mutter weil das geht nun wirklich zu weit [...] (MT/JDa)

Damit wird die Ankündigung, dass Rudi Rüssel nicht mit in den Urlaub kommen kann, eingeleitet. Der Entschluss, Rudi zum Bauernhof zu bringen, wird von beiden Eltern gefasst und in direkter Ansprache der Eltern an Zuppi wiedergegeben:

Zuppi Rudi kommt ja wirklich überall mit, aber in den Urlaub kommt er nicht mit was sollen die Leute von uns denken? Hinter dem Dorf ist doch ein Bauer da können wir Ruddy bestimmt hinbringen. Wir haben ja sogar glück ich kenne den Bauern er nihmt bestimmt Rudi über den Urlaub auf. (MT/JDa)

Dieser Entschluss wird von Zuppi zwar zwangsweise, aber ohne Protest mitgetragen. Gewicht hat der Beschluss in diesem Text letztlich aber deshalb, weil er von einer unmittelbaren Autorenposition „panchronistisch“ (Uspenskij 1975, 131) geschildert wird. Damit begibt sich J auf eine kommentierende Halbdistanz, von der aus sie die psychologischen Vorgänge der Familie durchschaut und beurteilt, ohne sich allerdings synchron in den Verlauf zu verstricken. Im weiteren Verlauf wird die Unterbringung Rudis in einer nur sehr vage an die Referenzerzählungen angelehnten Erzählung geschildert. Die Mast- bzw. Schlachthoferzählung wird gar nicht erwähnt; mit dem Abschied in den Urlaub endet die Erzählung. Im Hinblick auf Meidungsstrategien ist dieser Text in zweierlei Hinsicht bemerkenswert. Zum einen wird die in der Aufgabe angeforderte Episode konsequent gemieden. Zum anderen wird ein anderer inhaltlicher Gefahrenherd, die Entzweiung der Familie, die vor allem im Film besondere Bedeutung bekommt, vermieden. Dass trotz angedeuteter Unzufriedenheit Zuppis der Familienfrieden aufrechterhalten wird, ist durch die Kommentierungen erklärte Absicht des Autors.

Auch JS meidet die Schlachthofepisode vollständig, ist aber an der Entwicklung des sozialen Verlaufs, der dazu führt, dass Rudi Rüssel schließlich in die Gefahr gerät, geschlachtet zu werden, interessiert. Deshalb lehnt JS seine Erzählung an die im Film der Schlachthofepisode vorausgehende „Gerichtsverhandlung“ gegen Rudi Rüssel an:

Bei einem Fußballspiel hatte Rudi Rüssel einenem Schitsrichter die Hose runter gezogen. Es kommt zu einem Fahfaren. In diesem Fall soll geklärt werden ob Rudi Rüssel das Maskotchen der Fußballmannschaft bleibt. Der Vater gab zu Erklärung: „Mein Schwein kann die Farbe schwarz nicht leiden.“ Aber ~~die~~ der Mann der ~~entz~~ entscheiden sollte ob rudi das Maskotchen bleiben darf sagte: „Dann es muss dass Schwein eben geschlachtet werden!“ Die Familei nahm es mit entsetzen zur kenntnis. In dem Moment wo einer das Schwein nehmen wollte öffnete der Vater die Tür. Er rief: „Lauf um dein Leben!“ (MT/JSGc)

Der Autor nutzt die sprachlichen Muster einer distanzierten Berichterstattung, die zwar Emotionen erzählt, allerdings ohne sich in diese Emotionen zu verstricken. Die Berichterstattung des Urteils der Schlachtung wird episodisch vorverlagert. Rudi wird von einem Sportgericht zur Schlachtung verurteilt, ohne dass die Schlachthofepisode selbst einbezogen würde. J nutzt die Verfahrensordnung, um systematisch distanziert über den Verlauf zu berichten, wobei die Klärung des Sachverhaltes sich allmählich über die Frage verschärft, ob Rudi Vereinsmaskottchen bleiben dürfe, bis hin zur Verurteilung zur Schlachtung. Phrasen wie „in diesem Fall soll geklärt werden“, „Der Vater gab zu Erklärung“, „Die Familei nahm mit entsetzen zur Kenntnis“ zeigt an, dass der Autor wohl die Innenstandpunkte kennt, sie aber nicht ohne den Rahmen der Berichterstattung wiedergeben möchte. Die direkte Rede, die vom Vater und dem Richter wiedergegeben wird, ist keine Annäherung an die Figuren selbst, sondern dokumentiert vielmehr den Ablauf des „Fahfarens“. Ein Bruch dieses Erzählschemas findet erst am Ende des Textes nach Verkündung des Urteils statt. Der Augenblick des Beginns der Vollstreckung des Urteils wird zum Auslöser des Handelns und damit eines Wechsels der Position. Der Autor legt nicht mehr Wert auf den Verlauf eines Verfahrens, das das Rollenhandeln der Figuren determiniert, sondern der Vater wird hier als aktive Figur modelliert, die sich über die Gerichtsbarkeit hinwegsetzt und zum Fluchthelfer wird. Entsprechend expressiv wird das Handeln wiedergegeben: „Er rief: ‚Lauf um dein Leben‘!“.

JS verbindet die Schlachtungsgefahr der Schlachthoferzählung mit der vorausgehenden Episode des Sportgerichts und endet mit dem Beginn der Schlachthofepisode, der Flucht Rudis. Damit ist die Gefahr erzählt, aber auch schon gebannt, bevor sie eigentlich be-

ginnt. Der zunächst eingehaltene Modus der distanzierten Berichterstattung bei strikter Wahrung eines ideologisch neutralen Standpunktes ermöglicht dabei Reduktion eines emotional besetzten Gefahrenpotentials durch die Anlehnung an die formale Disziplinierung durch entsprechende Phrasen. Der Standpunktwechsel, der am Ende expressiv durch die Aufforderung an Rudi Ausdruck findet, ist schon mit der Befreiung verbunden und bedeutet daher in diesem Falle keine emotionale Verstrickung mehr.

6.2.3.3 Flucht vor der Erinnerung

6.2.3.3.1 Media Switch

Die Bezeichnung „Media Switch“ steht generell für die Synthesen zweier Medientexte, wie es in diversen Beispielen bisher eine Rolle gespielt hat. Dieser Aspekt soll hier als eigenes Konzept refokussiert werden. Er ist in Anlehnung an die Begriffe „code switch“ bzw. „style switch“ (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 236) zu verstehen und meint hier den sprunghaften aber funktionalen Wechsel von einer medialen Version der Erzählung in eine andere. Gleichzeitig soll an das vielfach beobachtete Phänomen des schnellen Umschaltens auf andere Kanäle beim Fernsehen als erinnert werden. Vitouch hält als eine diesbezügliche Beobachtung fest, dass unangenehme Situationen „weg-,geswitched“ und dadurch gemieden werden (vgl. Vitouch 1993, 137).

Bei den hier beobachteten Formen des Switches handelt es sich nicht nur um eine stilistische Möglichkeit, einen Rezeptionstext zu entfalten, sondern der Media Switch dient ebenso der Organisation von Erinnerung an die Medientexte und begünstigt einen flexiblen und kontrollierten Umgang mit ihnen.

Überblendung des Gefahrenpotentials

TO beginnt seinen Text mit einer missverständlichen Einleitung:

Rudi wurde auf einen Schlachthof gebracht weil die Familie im Urlaub gefahren ist. Aber der Bauer ist gestorben darum wurden die Tiere eingeteilt Rudi ~~w~~ wurde auf einen Schlachthof gebracht. Als die Familie wieder kam wollten sie Rudi besuchen. Sie fuhren auf einen Schlachtplatz um Rudi abzuhol~~en~~. Sie suchte überall zup~~i~~ hatte Rudi gefunden (MT/TOBb)

Diese Einleitung legt nahe, dass Rudi auf einem Schlachthof untergebracht worden ist, weil die Familie ihn aufgrund der Urlaubsreise unterbringen musste. Es wird mit dem

Tod des Bauern ein Detail nachgereicht, so dass deutlich wird, dass es sich um eine Notlösung der Unterbringung handelt, die eine Veränderung des unausgesprochenen ursprünglichen Plans der harmlosen Unterbringung auf dem Bauernhof bedeutet. TO richtet sich dabei an der Bucherzählung aus, die dann mit der Wiederkunft der Familie aus dem Urlaub einsetzt. Hier wechselt TO dann allerdings in die Medienerzählung des Films, wobei offenbar kein Informationsdefizit bei der Familie besteht, sondern diese zielgerichtet zum „Schlachtplatz“ fährt, um Rudi abzuholen. Der ursprüngliche Handlungsplan, der von der Bucherzählung her motiviert ist, allerdings gleichsam vom Setting des Schlachthofs der Filmerzählung überblendet wird, wird also über die Markierung des Settings als „Schlachthof“ bzw. „Schlachtplatz“ bruchlos eingehalten und leitet die Folgeaktion ein:

Sie nahm ihn direkt mit dan hatte Vater einen transporter geholt und hatte eine Bruck zum Kofferraum gebaut dann sind sie nach hause ~~gf~~ gefahren. (MT/TOBb)

Allein, dass sich das Vorhaben des Besuchs in eine Abholung wandelt, scheint den Plan geringfügig zu ändern. Die erinnerten Details einer komplizierteren Suche und Verladung Rudis in den Kofferraum und das situationsbezogene Modaladverb „direkt“, das eine gewisse Unmittelbarkeit des Außenstandpunktes des Autoren signalisiert, sprechen für miterinnerte Komplikationen der Abholung bzw. Befreiung Rudis, die allerdings durch eine fast unmerkliche Synthese mit der Bucherzählung im Bau der Brücke zum Kofferraum zur Verladung Rudis als Erinnerung deeskaliert wird. Die miterinnerten Komplikationen verschwimmen gleichsam, während das dominante Bild der gelingenden Überführung Rudi Rüssels nach Hause sich durchsetzt. Der Abschluss, der die Planerfüllung bestätigt („Dann sind sie nach Hause gefahren“), gibt keinen Hinweis auf eine Gefährdung der Abholung Rudis und der Flucht vom Schlachthof, die im Film erzählt wird. Allenfalls unterschwellig geht die Erinnerung an eine Plandivergenz und an entsprechende Gefahren ein. Die Erzählung selbst ist auf Planerfüllung und damit Vermeidung von Divergenzen hin angelegt und stellt eine entsprechende Kontinuität der Handlung bis zum Ende der Erzählung her.

Umschalten auf Harmonie

Vergleichbar dem Konzept TOs ist das Konzept der Schülerin GU. Auch ihr Medienwechsel im Rahmen ihrer Erzählung kann funktional auf die Vermeidung der Gefahr, die durch den Schlachthof droht, zurückgeführt werden. GUs Text ist deutlich länger

und orientiert sich in weiten Strecken an der Filmerzählung als Vorlage. Im Gegensatz zu TO geschieht der Medienwechsel aber nicht so versteckt und durch Überblendungen vorbereitet, sondern bricht den Verlauf der erinnerten Filmerzählung, bevor die Familie den Schlachthof erreicht, ab. Bis dahin hat GU detailliert die gesamte Vorgeschichte der Flucht Rudis rekapituliert, bis zur Information der Überführung Rudis auf den Schlachthof durch die Metzgereiverkäuferin. Im Anschluss an diese Information heißt es in GUs Version:

sie sind sofort da hin gefahren aber sie sind erst ein mal zu falsche höffe gefahren nach nach eine Zeit sind sie zu denn richtigen hof gefahren und sie haben Rudiee erkannt. Der Händler meinte 500 und sie bekamen das Schwein sie furen nach hause und hollten das geld und sie haben rudi dick nach hause wieder mitt genommen. (MT/GUKa)

Das Temporaladverb „sofort“ deutet noch auf die Beschleunigung, die in der Filmerzählung durch das Zitat einer Verfolgungsfahrt in Actionfilmen herbeigeführt wird, hin, wird jedoch, durch das Adversativum „aber“ markiert, in seiner Zielrichtung unterbrochen. Die jetzt eintretende erzählte Verzögerung „sie sind erst ein mal zu falsche höffe gefahren nach nach eine Zeit sind sie zu denn richtigen hof gefahren“, nimmt Tempo und Inhalt der Bucherzählung auf. Nicht mehr ein „Schlachthof“ ist das Ziel, sondern das Auffinden Rudis auf dem „richtigen hof“. Die nun folgende schiedliche Ablösung Rudi Rüssels ist vollständig der Bucherzählung entlehnt. Gerade die hochgradig detailgenaue Fülle, mit der die Rekapitulation der Filmerzählung begonnen wurde, weist auf präzise Erinnerungen hin. Der plötzliche Wechsel in die Erinnerung der Bucherzählung und die einsetzende Verkürzung der Erzählung legen nahe, dass GU der Schlachthofsituation ausweicht.

Die Situation wird durch Medienwechsel im Hinblick auf die Referenztexte entschleut. Dabei wird nicht Spannung aufgebaut, sondern vermieden. Die einsetzende Retardation, der problemlose Handel um die Ablösesumme für Rudi Rüssel und die Erwähnung, dass Rudi „dick“ geworden ist, lassen auf ein Bedürfnis der Herstellung von Harmonie schließen, die selbst das geringe Konfliktpotential der Bucherzählung noch unterschreitet.

6.2.3.3.2 Point-of-View-Switch

Ähnlich wie der Wechsel der Bezugsmedien bei der erzählenden Erinnerung zu einem flexiblen Umgang mit den unterschiedlichen Plots der Erzählungen führt, wechseln –

wie in vielen Beispielen schon angesprochen – auch die Standpunkte im Rahmen des Erzählens selbst zu stilistischen und vor allem thematischen Ordnungen, die hinsichtlich des Aspekts der Meidung funktional bedeutsam sind. Die konzeptionelle Bedeutung der Standpunktwechsel für das literarische Erzählen ist von Uspenskij sowie ihm vorhergehend in der kulturhistorischen Tradition der Bachtin-Schule herausgearbeitet worden (vgl. Eimermacher 1975, 12) und dient in den Erinnerungstexten der Schülerinnen und Schüler als wesentliches Konstruktionselement. Dass ein Standpunktwechsel aber nicht nur in literarischen Zusammenhängen, sondern grundsätzlich mit einer rezeptiven emotionalen Verknüpfung eines Subjektes mit der Welt zu tun hat, betont Bamberg (vgl. Bamberg 1997, 213). Deshalb ist Positionierung nicht nur unter dem Vorbehalt einer literarischen oder medialen Differenz zu beurteilen, sondern reicht weit in die soziale, narrative Herstellung von Identität hinein (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 12). Gleichzeitig ist mit „point of view“ auf ein filmtechnisches Element zur Subjektivierung eines Erzählausschnitts angespielt. Einerseits wird im Point-of-view-Schema die subjektive Sichtweise eines Protagonisten wiedergegeben, andererseits gleichzeitig eine wertende Stellungnahme der Rezipienten gegenüber dieser subjektiven Sichtweise herausgefordert (vgl. Wulff 1999, 213).

Gelingensbestätigung

Ein in vielen Schülertexten anzutreffendes Element der Reduktion von Ereignismengen sind zusammenfassende Kommentierungen des Gelingens einer Handlung auf der Erzählebene. Solche Eingriffe signalisieren nicht nur einen Standpunkt des Autors gegenüber den erzählten Ereignissen, sondern sind Schaltelemente der Textorganisation. Über sie reguliert der Autor, welche Elemente der Ereignismengen zu Wort kommen und welche unterdrückt werden. Deutlich gemacht werden kann dies anhand des Textes der Schülerin V. Sie verfügt über ein umfangreiches Textwissen, das sie mit Bezug auf die Referenzerzählung des Films ausgreifend und detailliert darlegt:

Rudi und sein Familie sind auf eine Sportplatz gezogen. Bei einem Fußballspiel a hat Rudi den Schitzrichter in den Po gebissen, deswegen haben sie eine versammlung einberufen. Einen meinten das d-das Rudi die Tollwut häte und deswegen zu Schlachthof sollte. Aber die Familie meinte das er ein ganz Ruiges Schwein wäre. Als der Schiri reinkam wollte Rudi den ~~Schir~~ Schiri wider in den Po beisen. Als sie das sahen wollten zwei männer das Schwein fangen, aber Rudi ist vor ihnen abgehauen und über die Straße richtung ~~Mäx~~ der Mägjarrei. Rudi ist da vor stehen geblieben wegen ein ~~seh~~ show Schwein das da nur zur Zirde Stand. Da Sah der la-

den besitzer Rudi und versuchte ihn in den laester zubekommen es gelinkte ihn auch.
(MT/VSa)

V verankert die Episode in der Vorgeschichte, der sie verhältnismäßig viel Raum gibt. Umzug zum Sportplatz, wiederholter Angriff auf den Schiedsrichter, Gegenüberstellung der Argumente zur Beurteilung des Verhaltens von Rudi Rüssel werden dem eigentlichen Beginn der Episode mit der Flucht Rudis vorgelagert. Auch die Binnenepisode des Zwischenstopps an der Metzgerei, die zunächst die Handlung verzögert, dann aber zur Gefahrenbeschleunigung beiträgt, bekommt in Vs Erzählung Raum, wobei die Akzentsetzung durch Kommentare auf der Erzählebene in Bezug auf die Erzählstrategie richtungsweisend ist. Der Kommentar, „Rudi ist da vor stehen geblieben wegen ein ~~sch~~ show Schwein das da nur zur Zirde Stand“, begründet einerseits die Sequenzierung der Erzählung, die mit der Unterbrechung der Fluchtbewegung zu einer neuen Situation führt, andererseits zeigt er ein Detailwissen des Autors an, der aber in dieser Situation nicht am Plot interessiert ist, nämlich, dass Rudi, getäuscht vom Anblick des Kunststoffschweins, von einer attraktiven Schweinedame zu träumen beginnt. Hier setzt der Kontrollverlust Rudis über seine Situation ein, so dass er vom Metzger überlistet und zum Schlachthof überführt werden kann. Der negative Kommentar, der die Funktion des Kunststoffschweins im Plot der Referenzerzählung entlarvt, schränkt seine objektive Bedeutung ein. Anschließend verknüpft V das Gelingen der Finte des Metzgers, der Rudi Rüssel mit diesem Schwein in die Gefangenschaft lockt, mit einem zweiten Kommentar: „es gelinkte ihn auch“. Mit Blick zurück auf die Gesamterzählung Vs wird deutlich, dass sich ihr Erzählinteresse dort am stärksten dokumentiert, wo Rudi Rüssel selbst als Akteur noch Souverän seines Handelns ist. Dieses Konzept findet sich auch in der Folge:

Die Familie suchte schon die ganze zeit nach Rudi hinterher kamen sie am Mägsteger vor bei und fragten da ob sie das Schwein gesehen hätten. Die Frau sagte: „Ja es wurde gerade zum Schlachthof gebracht.“ Sie fuhren direkt zum Schlachthof wo sie nicht reingekommen sind. Der Fater verkleidete sich als ein Mitarbeiter und es gelang ihn da rein zukommen. (MT/VSa)

Die Familie wird – vielmehr als es die Vorlage der Filmerzählung nahe legt – als souveräner Akteur der Befreiung dargestellt: Anhaltende Suche, zielgerichtete Informationsakquisition, Beginn der Befreiungsoperation. Alle Elemente der Ereignismenge der Filmvorlage, die zu Zweifeln am Gelingen führen könnten, werden von V ausgeblendet. Die Befreiungsoperation im Schlachthof wird auf die minimale Information des gelingenden Täuschungsmanövers des Vaters sowie die Sichtung und Befreiung Rudis durch den Sohn beschränkt und auf die Befreiung aller Schweine ausgeweitet:

Der Junge hate Rudi gesichtet und versuchte ihn zu befreien. Den Jungen gelangte es auch. Hinterher machte der Junge noch die anderen Ställe auf wo noch ganz viele Schweine drin waren. (MT/VSa)

Entscheidend ist wiederum der den Vollzug bestätigende Kommentar, „Den Jungen gelangte es auch“. Der Versuch des Jungen muss sich nicht auf der Ebene des Plots bestätigen, sondern wird vom Autor über den Erzähler goutiert. Der Ebenenwechsel ermöglicht damit eine Zusammenfassung, die an der gefährlichen und problematischen Entwicklung der Ereignisse kein Interesse zeigt. Die ungefährdete Umsetzung des Plans der Befreiung ist wesentlich. Dieser zweite Kommentar setzt gleichsam den ersten Kommentar des Gelingens der Verladung Rudi Rüssels auf den „laster“ des Metzgers wieder außer Kraft. Diese Kommentare des Gelingens sind asynchrone semantische Inseln, die genau dort platziert sind, wo die Referenzerzählung des Films Verlust der Kontrolle der Figuren und durch Rezeptionssteuerung gleichzeitig auch Kontrollverlust der Zuschauer nahe legt. Hinweis darauf kann auch der formale aber dennoch sprechende Fehler der schwachen Beugung des starken Verbs „gelingen“ sein. In beiden vom Plot selbst distanzierenden Kommentaren nutzt V die grammatisch falsche Form „gelangte“, während sie ereignissynchron berichtend und damit „von innerhalb des zu beschreibenden Geschehens“ (Uspenskij 1975, 131) die grammatisch korrekte Form benutzt („es gelang ihm da rein zukommen“).

Diese flexible Kombination der Standpunkte ermöglicht es V, Nähe und Distanz zum Geschehen zu regulieren, eine stringente Erzählung zu entwerfen und dabei Kontrolle über den Plan der Erzählung zu signalisieren. In der Zusammenschau zeigt sich, dass sie der Erzählung dadurch das Gefährdungspotential nimmt, dass sie die Ereigniskette direkt vor und im Schlachthof abkürzt und der Erzählung dafür einen detaillierten Vorlauf gibt.

Sog der Innenperspektive – Rettung zur die Außenperspektive

Ein anderes Standpunktverfahren wählt die Schülerin SA. Sie wagt sich auf der Erzählerebene in ihrem Text perspektivisch durchweg näher als V an die sujethaltigen Ereignisse heran und nimmt die Position eines „unmittelbaren Beobachters“ (Uspenskij 1975, 130) ein.

Ihr Text setzt sich aus einer Mischung von Ereigniselementen der Bucherzählung und der Filmerzählung zusammen. Zunächst orientiert sich SA – mit Abweichungen – an der Bucherzählung und erwähnt den Zusammenhang von Urlaub und Unterbringung Rudis

auf einem Bauernhof. Die Einleitung ist linear temporal verkettet und wird vom zunächst zeiträumlichen Außenstandpunkt des Autors aus (vgl. Uspenskij 1975, 81) durch das zweimal eingesetzte Temporaladverb „sofort“ beschleunigt:

Wo sie dann wieder aus dem Urlaub wieder kamen Holten sie sofort Rudi von Bauernhof aber er war nicht da kein Tier war mehr da nur noch eine Frau die sagte; „Der Mann ist tot und alle Tiere wurden auf einen anderen Bauernhof gebracht und die Schwein auf ein Schlachthof.“ Sie fuhren sofort dort hin (MT/SASb)

Hierin liegt einerseits die Ankündigung der Dringlichkeit im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Sujets, mit der der Autor selbst sich neu in der Nähe des Sujets positioniert. Andererseits wird damit auf der Autorebene das Handeln der Familie, die sich „sofort“ um Rudi kümmert, qualifiziert. Mit der Fahrt auf den Schlachthof wechselt SA in das Sujet der Filmerzählung, wobei die unterschiedlichen Bewährungsproben im Schlachthof detailliert wiedergegeben werden:

aber der Mann ließ sie nicht rein dan hat der Vater von Zuppi sich wie ein Ärtzt der gesagt hat: „Ich bin der Artzt bitte lassen sie mich rein ich muss zu ein Schwein er ist krank.“ Tatsächlich sie kam rein dann haben sie erst nach Rudi gekuckt und dort beim letzten gitter haben wier ihn gefuneten, Und wir haben ihn sofor mit genommen plötzlich kamen alle von Schlachthof und wollten uns nehmen aber der Bruder von Zuppi hat alle gefiche auf gemacht so kamen sie davon. Und sie sind mit den Kapelstabla zum Auto gefahren mit den Kindern. Die Mutter sprang das Auto an und fuhre los der Vatter hinterher mit den gabelstabla die Kinder haben den Kofferraum auf gemach und dann gingen sie rüber (MT/SASb)

Die List des Vaters, um in den Schlachthof zu gelangen, die schwierige aber letztlich erfolgreiche Suche nach Rudi, die Gefahr durch das feindliche Schlachthofpersonal, die Befreiung aller Schweine, die komplizierte Flucht mit Gabelstapler und Auto werden aufgeführt. Insofern ist dieser Text im Vergleich des Samples eine Ausnahme in der detaillierten Genauigkeit der Erzählung der Gefahren bei der Befreiung Rudi Rüssels. Die Gefahr wird durch entsprechende Affektmarkierungen („plötzlich kamen alle vom Schlachthof“) gekennzeichnet. Es lässt sich nachvollziehen, wie mit der ansteigenden Dramatik der Erzählung und Erinnerung eine Einfühlung in die Situation stattfindet. SA fügt zunächst additiv die Ereignisse aneinander („Tatsächlich kamen sie rein dann haben sie erst nach Rudi geguckt“), um sich dann aus dem distanzierten Modus der Ebene der Figuren anzunähern, einem deiktischen Hinweis zu folgen und dann schon von der Figurenebene aus als Familienmitglied zu erzählen („und dort beim letzten gitter haben wier ihn gefuneten“). Kontrollverlust durch die nun ansteigende Gefahr, die von der feindlichen Belegschaft des Schlachthofs ausgeht, kann vom Autor aber dadurch vermieden werden, dass er sich umgehend wieder von der Figurenebene zurückzieht und

von einer Außenposition aus das Geschehen wahrnimmt und wiedergibt („plötzlich kamen alle vom schlachthof und wollten uns nehmen aber der Bruder von Zuppi hat alle gefische auf gemacht so kamen sie davon.“). Die Außenposition wird bis zum Ende nicht mehr aufgegeben. Gerade weil hier die Situation detailliert erinnert wiedergegeben wird, zeigt sich deutlich der Sog des Autors in die Innenperspektive des Sujets bei entsprechender Erinnerungsdichte und eine Abwehrhaltung gegenüber einer Überwältigung durch die erinnerte Gefahr. Der Point-of-View-Switch ermöglicht es, die Erinnerung in einem veränderten Darstellungsmodus zu reorganisieren und gleichsam die Selbstgefährdung im Erinnern durch entsprechende Neurahmung des Plots zu bannen. Ein solches rezeptives Handeln wird erforderlich, weil Reaktionen notwendig werden, die aus einer zwar weitgehend unbewussten aber wachsend existenziellen Wahrnehmung von Gefahr hervorgehen, die vor allem emotional bedeutsam werden. Reeves/Nass formulieren deshalb pointiert aus einer medienpsychologischen Warte: „Media are full participants in our social and natural world“ (Reeves/Nass 1996, 251). Ihrer Feststellung, „[t]here is no switch in the brain that is activated when media are present“ (Reeves/Nass 1996, 251), ist dabei zuzustimmen. Wenn allerdings die Medien den ersten Stellenwert des sozial Möglichen von den Rezipienten zugewiesen bekommen, dann sind die Meinungsstrategien in Media Switches, Umdeutungen, Entpsychologisierungen usw. als Versuche einer sozialen Bewältigung zu verstehen und entsprechend zu interpretieren.

6.3 Akzentuierungen

„Hauptschulen arbeiten in unterschiedlicher Breite, Schwerpunktbildung und Intensität an Herausforderungen, die innerhalb des Spektrums zwischen Bewältigungskonzepten und kognitiven Kompetenzmodellen entstehen“ (Bohl 2003, 17). Hierin zeichnet sich der Konsens ab, der sich in jüngerer Zeit über didaktische Arbeit an Hauptschulen herausgebildet hat.

Dennoch ist diese Feststellung sehr allgemein gehalten. Welche kognitiven, emotionalen und sozialen Prozesse sich hinter diesen Konzepten verbergen, bleibt außen vor. Wiesemann/Amann bringen den Mangel an Wissen über diese Prozesse, die sich zwischen Psychologie und Pädagogik – respektive Sozialpädagogik – im weitesten Sinne abspielen mit der Frage „wie lernen Kinder?“ (Wiesemann/Amann 2002, 134) auf den Punkt. Sie stellen fest, dass insgesamt zu wenig verlässliches Wissen über „unterrichtsförmiges

Lernen“ vorhanden ist, das neben der institutionell-normativen Perspektive der Lernorganisation die sozialökologischen und lebensweltlichen Dimensionen des Lernens in den Blick nimmt.

Zu untersuchen wäre – so ein zentraler von Gertrud Beck übernommener Gedanke –

wie Kinder sich tatsächlich – und zwar auch ohne didaktische Steuerung – ihre Umwelt aneignen. Lernprozesse – so der aktuelle Diskussionsstand – sind nur als Konstruktionsprozesse erklärbar. Die Forschungsperspektive muss sich demnach den einzelnen Konstruktionsprozessen des einzelnen Kindes zuwenden (Wiesemann/Amann 2002, 137),

um zu entsprechenden Diagnosen über das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler und deren Beweggründe und Antriebe zu kommen. Wiesemann/Amann weisen darauf hin, dass Lernen in diesem Sinne nicht mehr einfach in der Tradition des bildorientierten Denkens aufzufassen ist, sondern als ein situationistisch und konkret zu verstehender Verhaltensprozess: „Lernen geschieht in Situationen“ (Wiesemann/Amann 2002, 139). Damit wird Lernen grundsätzlich als ein Prozess der Bewältigung von Alltag aufgefasst und „die Erforschung kindlicher Bewältigungsstrategien und von Beteiligungsgraden in ihrem schulischen Alltag“ (Wiesemann/Amann 2002, 138) zum dringlichen Anliegen der Lernforschung.

Diese Blickrichtung weist der eher allgemein gehaltenen Feststellung Bohls den Interpretationsrahmen zu, der im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit mit den Begriffen Lebenswelt und ökologische Alltagswelt verbunden ist. Die vorgeschlagene Perspektive der Alltagsbewältigung als Lernprozess basiert – wie oben diskutiert – auf Empfindungen, die mehr sind als zielgerichtete Denkkalküle. Diese Lernprozesse beziehen unterschiedliche Operationen der Verarbeitung von (medialen) Umwelteinflüssen mit ein, die in unterschiedlichen Bereichen der Medienwirkungsforschung zum Teil entdeckt und beschrieben worden sind, ohne dass die Postulate vom aktiven Nutzer und passiven Rezipienten einander gegenübergestellt werden mussten. Rezeption kann in der Perspektive situationistischen Verhaltens aktiv oder passiv sein, ohne primär an das Telos eines entschiedenen Nutzerverhaltens gebunden zu sein. Dies erweist sich bezüglich des oben diskutierten Rezeptionsverhaltens der Schülerinnen und Schüler auch als realistisch.

Bezogen auf eine Perspektive der Bewältigung des Alltags zeichnet sich vielmehr ein handlungstheoretisch fundiertes Kontinuum ab, das angelehnt an A.A. Leontev als eine Psychogenese des sozialen Bewusstseins beschrieben werden kann. Es bildet sich in der

Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umwelt in Operationen und Handlungen heraus. Was A.A. Leontev interaktionistisch als „Aktualisierung des Verhältnisses [...] in einem bestimmten Kontext“ (A.A. Leontev 1984a, 64) bezeichnet, trifft dabei das Anliegen Wiesemann/Amanns und umfasst als Prozess des Lernens alle bewussten und nicht bewussten Formen interaktionistischer Auseinandersetzung mit Stimuli aller Art als Bewältigung des sozialen und psychischen Alltags.¹²⁹

Diese Perspektive, die Medienrezeption als Prozess des Lernens als Bewältigung beschreibt, trifft die Arbeit der Schülerinnen und Schüler, die sich im herangezogenen Datenschnitt abbildet, in vollem Umfang. Gemeint ist dabei, dass kognitive Dimensionen und soziale und psychische Dispositionen der Schülerinnen und Schüler sich in der Hauptschule in besonderer Weise verdichten und damit auch nicht nur zur allgemeinen sondern auch fachdidaktischen Beobachtung und Diskussion auffordern.

6.3.1 Standpunkte in der Interaktion mit Medientexten

In dem ausgewerteten Datenschnitt konnten unter der Kernkategorie der „Meidung von Medienerinnerungen“ unterschiedliche Rezeptionsstrategien ermittelt und exemplarisch beschrieben werden, die alle in irgendeiner Art und Weise mit einem erzählten Kernproblem der Bedrohung umgehen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln psychologische und ideologische Strategien, um sich nicht von dem Problem einer offenbar angstbesetzten Erzählung, in der es immerhin um Lebensgefahr und riskante Rettung geht, überwältigen zu lassen.

Das Problem rezeptiver Angstbewältigungsaufgaben ist nicht neu, aber sowohl in der Medienpädagogik wie auch in der Rezeptionsforschung eher am Rande wahrgenommen worden.¹³⁰ Je nach lebensweltlicher Verfasstheit kann ein Rezipient offensiv oder defensiv, das heißt aktiv oder passiv, bei der Angstbewältigung vorgehen.¹³¹

Der jeweilige Angstbewältigungsstil basiert dabei auf Erziehung und Erfahrungen, die sich in individuellen Lebensgeschichten spiegeln (vgl. Krohne 1996, 302). Vitouch zufolge hängen defensive Angstbewältigungsstile und –strategien unmittelbar mit Kon-

¹²⁹ A.A. Leontev benutzt nicht den Begriff Interaktion, sondern den Begriff des „Verkehrs“: „Der Verkehr ist die Aktualisierung des Verhältnisses: Verkehrsform ist das Verfahren zur Aktualisierung des Verhältnisses, das gesellschaftlichen Charakter trägt und sich historisch entwickelt“ (Leontev 1984a, 64).

¹³⁰ Ein eindrucksvolles Beispiel für eine hermeneutisch-rekonstruktive Analyse angstbesetzter Filmrezeption, die im konkreten Abgleich des Storyschemas eines Horrorfilms mit Äußerungen eines 19jährigen Rezipienten im Interview erarbeitet wird, gibt Aufenanger (vgl. Aufenanger 1990, 230).

¹³¹ Das Spektrum reicht von der „Unmöglichkeit der Bewältigung“ vor allem in Fällen gelernter Hilflosigkeit bis zu „Engagement“ zur aktiven Bewältigung problematischer Situationen und (Wieder-)Herstellung von Kontrolle (vgl. Krohne 1996, 50).

trollverlusterlebnissen und Hilflosigkeitserfahrungen zusammen, die wiederum auf Erziehung basieren (Vitouch 2007, 179).

Medien nehmen generell eine ambivalente Stellung bei Angstbewältigungsaufgaben ein. Sie können einerseits helfen, Angst im Alltag zu bewältigen (Charlton/Neumann/Orlik 1990, 172), andererseits können sie auch Angst hervorrufen, die auch nach mehrfacher Anschlusskommunikation noch anhält: So stellt Charlton eher am Rande einer Interviewauswertung eines Interviewgesprächs mit dem sechsjährigen Christian mit zwei Interviewerinnen¹³² über das Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak fest, dass Christian sich zwar zunächst auf ein Rezeptionsgespräch einlässt, dabei aber ganz unterschiedliche Ausweichmanöver entwirft, um die angstbesetzten Stellen der Erzählung zu meiden. Das Gespräch schließt an ein Gespräch an, das zuvor schon einmal stattgefunden hat und umfangreiche Rezeption des Bilderbuchs schon voraussetzt. Trotzdem oder vielleicht gerade, weil das Medium keine Überraschungen birgt, kann sich Christian der Rezeption nicht öffnen. Geschickt stört er den Gesprächsplan der Interviewerinnen durch Aprosodokesen und überraschende Standpunktverlagerungen, indem er bald auf Auffälligkeiten im Schriftbild, bald auf Besonderheiten in den Abbildungen aufmerksam macht, dabei vom Inhalt ablenkt oder sich über Details der Geschichte lustig macht, mit dem offenkundigen Ziel, der angestrebten Rezeption auszuweichen. Charlton führt das Verhalten Christians darauf zurück, dass dieser Angst vor den unheimlichen Fabelwesen der Erzählung habe (vgl. Charlton 1993, 16f.).

Christians Angstbewältigungsstrategien sind dabei denen der Schülerinnen und Schüler im hier vorliegenden Fall vergleichbar. Auffallend ist vor allem die grundsätzliche Zustimmung zum Medium und zur Rezeption auf der Basis einer Bewertungssituation auf der Makroebene, während die rezeptiven Ausweich- bzw. Meidungsstrategien auf Wechsel der Rezeptionsstandpunkte und –ebenen zur Vermeidung eines durch die Angstcues der Erzählung angeregten Kontrollverlusts hinweisen.¹³³ Da es sich auch hier um eine wiederholte Rezeption handelt, ist davon auszugehen, dass die Angstpotentiale der Erzählung nicht während oder nach der ersten Rezeption bewältigt wurden. Die Erzählung bleibt vor allem emotional problematisch. Gleiches lässt sich in der schriftlichen Rezeption der Schülerinnen und Schüler in der Erinnerung an die Schlachthof- beziehungsweise Masthofepisode feststellen.

¹³² Das Beispiel stammt aus der „Freiburger Längsschnittuntersuchung zur Medienrezeption von Vorschulkindern im Kontext der Familie“. Die Diskussion dieses Beispiels findet sich in Charlton (1993, 16ff.).

¹³³ Im Falle Christians werden im Interviewgespräch, das auf eine Vorlesesituation hin ausgeweitet wird, die „Lieblingsstellen“ Christians besprochen (vgl. Charlton 1993, 16).

Der Problemkern kann knapp mit der Feststellung Kopps wie folgt umrissen werden: „[...] children struggle with emotion regulation“ (Kopp 1989, 349).

Die Art der Rezeption, die sich an die Kategorie der Meidung bindet, wirft dabei ein Licht auf tiefreichende Gründe der Rezeption, die nur unzureichend über die Erzählstruktur und die mediale Gestalt der Erzählung erschlossen werden kann. Im vorliegenden Fall eines in das Feld eingebrachten Medienverbundes der Erzählung „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ zeigt sich, dass es weniger die Produkte Hörbuch, Buch und Film sind, die das Wesen des Medienverbundes im Rahmen der rezeptiven Tätigkeit ausmachen, sondern dass der psychologische Medienverbund, der sich in den psychischen Rezeptionstexten der Schülerinnen und Schüler zeigt, ganz anderer Art sein kann, als die Medienprodukte vorgeben. Mit dem psychologischen Medienverbund sind alle beschriebenen Hybridformen und (Re-) Konstruktionstechniken gemeint, die die Schüler zur Herstellung kontrollierter schriftlicher Erinnerung der Geschichte nutzen. Diese entstehen aus den Bestandteilen der unterschiedlichen Varianten der Film- und Bucherzählung, werden bisweilen kreativ umgeformt und empfindungsgerecht beurteilt und geäußert. Sie entstehen aus jenen subjektiven, lebensweltlichen und situativen Kontexten, die zu unterschiedlichen Arten und Graden emotionalen und kognitiven Involvements mehr oder weniger bewusst – wie etwa im Zusammenhang der Varianten der Elaborations-Likelihood-Diskussion angesprochen – führen.

Als Beispiele können die Konzepte des Media Switches genannt werden: Die erzählerische Rekonstruktion, in der gegenseitige *Überblendungen* von Erzählbestandteilen aus der Buch- und Filmerzählung das miterinnerte Heikle der Referenzerzählung verdecken, oder es durch *Umschalten auf Harmonie* ausgeblendet wird. Oder die Wechsel der Autorstandpunkte im Point-of-View-Switch, die auf der Erzählerebene im Wechsel der *Innen-* und *Außenperspektive* sichtbar werden.

Dennoch geben die Referenzerzählungen nicht nur den Stoff, sondern auch narrative Techniken vor. Einerseits wird der Stoff mit Hilfe vorlagenfremder Kenntnisse transformiert, wie beispielsweise zur umfassenden *Herstellung von Harmonie* die gattungstypischen Erzählelemente des Märchens, andererseits findet häufig eine Orientierung an den erzählerischen Mitteln der Referenzerzählungen statt. Besonders für den Film gilt, dass er über genretypische narrative Schemata Dynamiken aufbaut, die an Handlungen entsprechender Aktanten gebunden sind, über die eine empathische Teilhabe der Zuschauer hervorgerufen werden soll. Die Rolle der Empathie wird dabei sehr weit gefasst.

Wuss schreibt der Rolle der Empathie im Hinblick auf Filmrezeption eine gewisse Dominanz zu: Im weitesten Sinne sei darunter eine Reaktion eines Menschen auf die Erlebnisse anderer zu fassen: „Sein Empathievermögen zeigt, dass er verstandesmäßig bzw. gefühlsmäßig entsprechend beeinflussbar ist“ (Wuss 2005, 217). Wuss versteht unter Beeinflussung allerdings nicht einfach Manipulation, sondern Empathie ergibt sich „im Sinne von einfühelndem Verstehen vornehmlich aus dem imaginativen Mitvollzug von Problemlösungen“ (Wuss 2005, 218), die sich im Rahmen des von ihm ausgearbeiteten PKS-Modells mit der Notwendigkeit der Erlangung einer rezeptiven aktiven und passiven Kontrolle verbindet. Der Zuschauer ist deshalb einer doppelten Verunsicherung ausgesetzt. Er fühlt sich eventuell in eine Figur ein, nimmt je nach Sympathiewertung entsprechend imaginativ am Geschehen teil und sucht nach aktiver Kontrolle der Situation als Handlungspartner bzw. Alter Ego der Figur in der Lösung des Konfliktes im Rahmen des Plots. Deutlich wird dies etwa in der vertrauten Anrede bestimmter Figuren, wie zum Beispiel der Figur des Vaters durch „Papa“ durch den Schüler MV aus der Erzählerposition („Papa ist dan wider nach hause gefahren“ (MT/MVb)) oder auf der Figurenebene in der Rolle Zuppis beim Schüler KV („Papa ich hab Rudi gefunden“ (MT/KVNb)). Oder in den vielfach aufgezeigten Wechseln der Erzählerperspektive wie beispielsweise bei der Schülerin SA („dann haben sie erst nach Rudi gekuckt und dort beim letzten gitter haben wier ihn gefuneten“ (MT/SASb)).

Gleichzeitig sucht der Zuschauer nach passiver Kontrolle der Situation, zum Beispiel durch Antizipation des gesamten Handlungsverlaufs, wobei es zutiefst verunsichern kann, wenn diese Kontrolle verloren geht, wie man am Beispiel des Textes der Schülerin SP verfolgen kann („[sie] sprangen ins auto und furen zum ~~metzger~~ schlacht hof und suchten rudi und mit ein par tricks holten sie rudi da raus“ (MT/SPc)), wobei sie in der anschließenden Koda nach der Befreiung Rudi Rüssels schon einigen Aufwand betreiben muss, um die eigentlich schon abgeflaute Gefahr unter Kontrolle zu halten.

Dieses Konzept der unterschiedlichen Kontrollebenen widerspricht teilweise den Konzeptionen der parasozialen Interaktion¹³⁴, die intensive Kontakte eines Rezipienten mit einer Medienfigur als festes rezeptives Bindungssystem beschreiben. Parasoziale Interaktion vereinheitlicht in diesem Zusammenhang Rezeption zu wenig differenziert als

¹³⁴ Vgl. hierzu die Diskussion in den Beiträgen in Vorderer u.a. (1996). Dort wird das ursprünglich von Horton/Wohl (1956) entworfene Konzept der parasozialen Interaktion in unterschiedlichen Fassetten emotionaler Verwicklung von Fernsehzuschauern vor allem durch Teilhabe am virtuellen oder auch fiktionalen Leben von Medienfiguren diskutiert.

Suche nach aktiver aber fiktiver Kontrolle, wie es etwa in folgender Definition deutlich wird: „Parasoziale Interaktion erlaubt es dem Rezipienten, in der Phantasie eine soziale Rolle zu übernehmen, die er sich wünscht, für die ihm die Realität aber keine Gelegenheit bietet“ (Wegener 2004, 26).

Nicht die Lösung aus der gelegenheitsarmen sozialen Welt, sondern die an die Realität gebundenen Neuperspektivierungen und Neudeutungspotentiale lassen dabei die lebensweltliche Deutung der Erfahrungsumwelt in besonderer Weise zu. Am deutlichsten zeigt sich dies in der Trennung des Schülers R, der in seiner Lesart den Film als unrealistisch und die Bucherzählung als realistisch qualifiziert („[i]n dem Buch ist das mit Schlachthof anders erzählt worden als in dme Film Film ist das alles erwund“ (MT/Rfb)).

Der Medientext mit seinen Deutpotentialen ist in diesem Sinne ein Kulturtext, der längst schon als Deutangebot vor allem umfassende empathisch indizierte Bezugnahmen als soziale Erfahrungsarbeit zulässt. Röser arbeitet im Zusammenhang medialer Gewaltdarstellungen heraus, dass mit Zunahme aktiver Kontrolle durch empathische Begegnung im Rahmen der Fiktion die in gesellschaftliche Kontextbezüge eingebundene Suche nach Kontrolle – nach Wuss die „passive Kontrolle“ – zu einer kreativen „involvierten (Um-)deutungsarbeit“ führen kann, in der die Rezipienten „[g]leichzeitig irritiert und interessiert [...] sich engagiert auf die Suche nach einer Position“ (Röser 2001, 152) begeben. Neben den personen- bzw. figurenbezogenen direkten empathieindizierten Deutvorgängen spielen zusätzlich „Kommotionen“ eine Rolle, gleichsam als Beteiligung an Emotionen (vgl. Scherer 1998, 280), die sich aus dem sozialen und dem medialen Kontext – des „empathischen Feldes“ (vgl. Wulff 2002, 109ff.) – ergeben können und in die Positionsfindung eingehen.

Im vorliegenden Fall spielt die Attraktion der Figuren keine bedeutende Rolle. Dass zwar sehr häufig eine Aufgabe der Außenposition zugunsten einer zumindest zeitweiligen Positionierung auf der Figurenebene zu erkennen war, hat eher mit der Intensivierung der Erinnerung an die Dynamik des Verlaufs der Mediengeschichten zu tun. In keinem Fall war aber die Übernahme einer durch Film- oder Buchvorlage gezeichnete Rolle in den Texten der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Es wurde maximal der Erzählduktus des Ich-Erzählers der Bucherzählung übernommen, und damit Unmittelbarkeit in der Rezeption signalisiert. Die Modellierung des Ichs in der Erzählung war nur selten mit dem tatsächlichen Eingreifen der Figuren verbunden und dann unspektakulär ge-

schildert, wie etwa im Falle des Schülers C („[i]ch ging hinterer und suchte Rudi. Als ich in van fant lis ich in frei“ (MT/CRa)). Das Ich lief ansonsten immer unauffällig mit. Wenn die Positionierung des Autors über ein Ich erfolgte, dann in der Regel über das kollektive „Wir“ der Familie in der Erzählung, so wie bei der Schülerin S („[a]ber wir hatten nicht genug Geld deswegen fuhren wir wieder nah hause zurück“ (MT/SKc)): Damit ist keinesfalls eine Orientierung an den Figuren ausschlaggebend, sondern eine Orientierung an dem Sujet selbst, in dem sich die Figuren bewegen bzw. vom Sujet selbst bewegt werden.

Die Charakterisierung der Figuren – so konnte auch über den vorliegenden Datenschnitt hinaus festgestellt werden – ist für die Schülerinnen und Schüler eher uninteressant. Wichtiger scheint dagegen zu sein, den organischen Zusammenhang der erzählten Familie und ihr (reibungsloses) Zusammenwirken heraus- bzw. herzustellen. Auch hierin kann ein Bedürfnis nach Konfliktvermeidung bzw. –bewältigung gesehen werden, das aber dann in Zusammenhänge lebens- und alltagsweltlicher Rezeptionskontexte verweist. Die Interaktion der Figuren untereinander und das daran gebundene Konfliktpotential werden weitgehend ausgeblendet.

Das Konfliktpotential der Erzählung ist in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler meist durch das Schicksal geprägt. In ihren Darstellungen spielen etwa der immer wieder genannte Tod des Bauern (z.B. „[h]eute ~~wollten~~wollten sie (Zuppi) Rudi besuchen. aber Bauer Voss war Verstorben“ (MT/SKc)) oder gar die unmittelbare Bindung des erzählten Konflikts an den Bauern (z.B. Der Bauer wollte gGeld für Rudie haben. Es war 350€.“ (MT/SKc)) eine besondere Rolle. Die Darstellungen zeigen an, dass von außen kommende Bedrohungen im Verständnis der Schülerinnen und Schüler auf die Familie einwirken. Das kann auf eine gewisse Passivität in der Vorstellungsbildung hinweisen, die solange beibehalten wird, bis die Bedrohung übermächtig zu werden droht. Neben dem auf unterschiedliche Weise sichtbar werdenden Phänomen der Meidung finden sich dann Konfliktaustragungen, die aber an der zentralen Bedrohungssituation der Referenzerzählung des Films vorbeigehen. Dann beginnt sich aber die Familie in den Schülertexten zu reorganisieren, damit sie sich dem Schicksal entgegenstemmen kann. Die Erzählungen machen deutlich, dass für die Schülerinnen und Schüler dann eine soziale Situation entsteht, wenn Kontrollverlust droht und auf der Figurenebene durch gemeinsame solidarische Aktivität Bewältigungsarbeit einsetzt.

Dazu gehört auch das häufig erwähnte Detail der Befreiung aller Schweine. Emotionale Teilnahme wird dann beispielsweise in den Erzählabschlüssen deutlich. Bei Schülerin CH heißt es etwa noch vor dem Satzfuss: „Sie sind alle glücklich und zufrieden nachhause gefahren“ (MT/CJc), bevor sie im Satzfuss märchenähnlich das Glück der Familie auf Dauer stellt. Bei der Schülerin N wird die Flucht in die Sicherheit noch stärker betont: „Und so fuhren sie ganz schnell nach hause“ (MT/NDc), so dass in den Erzählabschlüssen eine Erleichterung über die Bewältigung der Bedrohung laut wird. Als wichtigerer Sinnzusammenhang geht aus den Schülertexten die emotionale Beteiligung an der Entwicklung der Geschichte hervor, aus denen die Standpunktnahmen und Wertungen als Deutungen entstehen. Damit kann der Vorrang, den Barratt dem „appraisal account“ gegenüber der Figurenwertung gegeben hat, hier nachvollzogen werden. Die vorrangige Sinnzuschreibung an den Fortgang der Erzählung lässt sich dabei mit der zunächst defensiven Bewältigungseinstellung in Zusammenhang bringen, die das ausweichende Rezeptionsverhalten plausibel macht.

6.3.2 „Meidung“ im Rahmen der Emotionsregulierung

Die vor allem in den Appraisal-Theorien fortgeführte Emotionstheorie, die Bewertungen im Zusammenhang von Erregung situativ beschreibt, kann nicht eindeutig klären, ob Emotionen reaktiv auf eine Erregung hin schon als Situationsbewertungen entstehen oder ob Erregungen und die damit verbundene Stimulation nur der Grund sind (vgl. Gehrau 2002, 24f.).

Geht man allerdings von einer Differenzierung der Kontrollstufen auf unterschiedlichen Bezugsebenen aus, dann entwickeln sich Emotionen auch stärker zu sozialen Wertungen, die im Zusammenhang des jeweiligen Wertungskontextes zu sehen sind und damit einen umfassenden Begriff von Empathie stärker stützen, als es durch reine Situationsmodelle, die zu einer mentalen Repräsentation führen, geschieht. Gehrau weist deshalb darauf hin, dass mindestens drei Wissensgebiete in Bezug auf Filmrezeption, die an das Langzeitgedächtnis geknüpft sind, eine Rolle spielen: das „narrative Wissen“, „Wissen um filmische Darbietungsformen“ und ein „generelles Weltwissen“ (vgl. Gehrau 2002, 25), womit er das Anliegen Wuss' der Herausarbeitung einer rezeptionspsychologischen Modellierung von Erzählkonventionen, Story-Schemata und Repräsentation von Wirklichkeitsausschnitten deutlich berührt.

In der doppelten Suche nach Kontrolle stehen dabei aber nicht nur die medialen Kontexte als rezeptionsleitende Kontexte zur Verfügung, sondern auch die sozialen Kontexte, die sich bei Gehrau im Aspekt des „generellen Weltwissens“ widerspiegeln. Gehrau bezieht sich dabei auf Frühs dynamisch-transaktionales Transformationsmodell, um diesen Aspekt der sozialen Gebundenheit mit den ökologischen Kontexten fundamental zu verankern. Wuss, der die Bedeutung dieses Aspekts für die Rezeption hervorhebt, sie selbst aber etwas vernachlässigt, geht allerdings ebenfalls über die intuitive Bewertungsweise unterschiedlicher Appraisal-Ansätze hinaus, indem er für die Rezipienten ein Anwachsen der psychischen Bewertungsschemata annimmt, die durch Erfahrungen mit Sujets und deren medialer Ausgestaltung entstehen. In diesem Sinne spricht Wuss von der Ausformung eines Appraisal-Styles, der beim Rezipienten zu mentalen Mustern von Konfliktaufbau und –bewältigung führt. Diese Appraisal-Styles sind individuell unterschiedlich. In der vorliegenden Fallarbeit gehen sie von einer durchaus aggressiv anmutenden Slapstickvariante der *vorgezogenen Affektabfuhr* wie bei der Schülerin N („Zuppi rannte durchs Haus und schrie: ‚Hilfe, Papa ist tod.‘ Alle rannten in die Küche. Da fing Mama an zu lachen [...]“ (MT/NTc)) bis hin zum Konzept *Herstellung von Harmonie* in der Variante der Schülerin S, die Elemente des Märchens zur Entschleunigung in ihrer Version nutzt („[e]s war einmal ein Schwein namen Rudi Rüssel seine Besitzerin namen Zuppi machte sich sorgen um ihn. Er war verschwunden, sie suchten ihn bis sie einen Hinweis bekamen“ (MT/SKc)).

Solche Muster bieten Strategien zu einem „effizienten ‚emotion management‘“ (Wuss 2005, 220), das letztlich einen weitreichenden Wirkcharakter hat, der über die situativen Bewertungen hinaus zu langfristigen Neudeutungen und –bewertungen führen kann.

Die Auswertung der Medientagebucheinträge zur „Schlachthof“- bzw. „Masthof“-Episode der Schülerinnen und Schüler ergab deutliche Hinweise auf unterschiedliche Verarbeitungsweisen dieser Episode hinsichtlich der Verarbeitungsstrategien im Zusammenhang umfassender Empathieentwicklung, die die innere Verhältnisnahme der Schülerinnen und Schüler zu dieser Episode klärt.

6.3.3 Backstory wound

So verwundert es auch nicht, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Aufgaben, Buch, Film und Hörbuch zu bewerten, den Film positiv bewer-

teten, obgleich gerade die Schlachthofepisode als ein intensiv rezipierter Höhepunkt der Filmerzählung offenkundig angstbesetzt war und in vielfältiger Weise stark involvierte und dabei in kreativer Weise gemieden wurde. Die im jeweiligen Einzelfall interpretationsabhängigen und auf individuell zutreffenden ökologischen Prämissen basierenden Reaktionen sind dabei als Bewältigung im Rahmen stresstheoretischer Überlegungen keine Überraschung. So halten Lazarus /Folkman fest:

Although certain environment demands and pressures produce stress in substantial numbers of people, individual and group differences in the degree and kind of reaction are always evident. People and groups differ in their sensitivity and vulnerability to certain types of events, as well as in their interpretations and reactions.

Under comparable conditions, for example, one person responds with anger, another with depression, yet another with anxiety or guilt; and still others feel challenged rather than threatened. (Lazarus/Folkman 1984, 22f.)

Wichtig für die Interpretationsperspektive hier ist dabei nicht nur der Aspekt der Individualität der Rezeption aufgrund entsprechender persönlicher Voraussetzungen, sondern die sich andeutende Verbindung umweltlicher Voraussetzungen und Bedingungen zu einem Stressor, der individuell wahrgenommen und verarbeitet wird: „emotions are highly sensitive to changes in the person-environment relationship and the way these changes are appraised“ (Lazarus 1984, 128).

Weiterhin wichtig ist die sich andeutende Veränderung einer Konfiguration der Bewältigungsvoraussetzungen in jeweiliger Interpretation und Reaktion.

So wurde in den vorliegenden Medientagebüchern unter der Rubrik „Film“ vor allem positiv vermerkt, dass er „spannend“ gewesen sei. Dieser Widerspruch löst sich aber auf, wenn man die jeweilige Position, aus der gewertet wird, berücksichtigt. Die Interpretation der Daten legt nahe, dass zwei qualitativ unterschiedliche Involvemente vorliegen.

Vitouch zufolge kann gerade die Zuwendung zu angstbesetzten Medieninhalten als eine Form von Bewältigung gesehen werden. Der Versuch, sich kontrolliert angstverursachenden Inhalten zuzuwenden, ist dann der Versuch, die Kontrolle über den Angstreiz zu gewinnen (vgl. Vitouch 2007, 136). Hier spielen Überlegungen des virtuell kontrollierten Risikos, wie sie im Rahmen der Unterhaltungstheorie entworfen wurden (vgl. Giegler/Wenger 2003, 113), ebenso eine Rolle wie das Phänomen der Angstlust bzw. des „thrill“, das Balint schon Ende der 50er Jahre als Empfindung zwischen Furcht, Wonne und Zuversicht, angesichts drohender äußerer Gefahr, beschrieben hat (vgl. Balint 1972, 21ff.), der zu einem „wohligen Schauer“ des Schmerzes führen kann (vgl.

Borgards 2005, 23). Winterhoff-Spurk zufolge tritt dies insbesondere dann zutage, wenn das Gefühl der eigenen Sicherheit als Kontrast zur wahrgenommenen Gefahr im Vordergrund steht (Winterhoff-Spurk 1999, 66). Wie sich in der Auswertung der Tagebucheinträge zeigt, geht es den Schülerinnen und Schülern allerdings eher darum, eine innere Balance zu finden oder beizubehalten und destabilisierende Risiken zu vermeiden. Dennoch können etwa komische Elemente der Schülererzählungen als eine Annäherung an den riskanten Kern der Erzählung verstanden werden.

Weiterhin tritt als häufige Reaktion die Leugnung der Angst auf (vgl. Vitouch 2007, 137). Dabei spielen die Kontexte der Bewertung eine Rolle, beispielsweise, dass man sich keine Blöße geben möchte, dass eine als sozial erwünscht angenommene Antwort gegeben wird usw.

Vor dem Hintergrund der hier vorgenommenen Interpretation der Tagebucheinträge muss das Attribut „spannend“ als durchaus ambivalentes Attribut gelesen werden. Positiv, aber schon differenzierter als das globale Attribut „spannend“ ist etwa die Wertung des Schülers JN, der sich zum Film wie folgt äußerte: „Er Der sehr lustig war und viele gute Zenen aufgetaucht sind. Aber auch sehr traurige Zenen. Aber ich fand ihn trotzder gut“ (MT/JNHc). Dieser Eintrag bringt auf den Punkt, wie komplex die zuvor genannte Wertung „spannend“ jenseits einer Reduktion auf die Opposition „positiv-negativ“ zu verstehen ist. In dieser globalen Bewertung des Films JNs sind die Erinnerungen an die emotionalen Momente der Rezeption zwar vorhanden, allerdings kann JN distanziert auf sie eingehen. Sie werden mit anderen emotionalen Momenten der Filmerzählung aufgewogen, im Vergleich ausbalanciert und deutlich markiert („sehr traurig“), aber gleichzeitig auch kategorisiert und damit gleichsam verabschiedet.

Die in Globalbewertungen genutzten Attribute „spannend“, wie auch häufig „lustig“, leiten dabei in der Regel nicht zu einer weiteren Differenzierung ein, sondern sind im Gegenteil Abschlüsse der rezeptiven Tätigkeit, die sich einerseits auf den Unterhaltungswert der direkten Rezeption im Rahmen der Übertragung beziehen¹³⁵ und anderer-

¹³⁵ Da der Film im Rahmen einer mustergültigen Gestaltung nach dem Story-Schema und dem Einsatz entsprechender filmischer Mittel Angebote zur Spannungsentladung macht, ist die unmittelbare Rezeption als ein positives Erleben durchaus vorprogrammiert. Der wertende Bezug auf dieses Rezeptionserleben ruft dann freilich eine positive Bewertung hervor, die maßgeblich von der Stimmung während der ersten Rezeption zeitgleich mit der Medienübertragung abhängt. Schulkind/Woldorf nennen dieses Phänomen „mood-congruent memory“, das sie in Absetzung von der Mood-dependent-memory-Theorie (G.H. Brewer) beschreiben: „More relevant to the present work is mood-congruent memory, which refers to the tendency for subjects to recall memories that match the emotional valence of their current mood“ (Schulkind/Woldorf 2005, 1026). – Es gilt hier aber zu betonen, dass die positiven Stellungnahmen sich ausschließlich auf einem Niveau globaler Wertungen bewegen, die im Gegensatz zu den Tagebucheinträgen

seits vielleicht auch als Reaktion auf vermeintlich sozial erwünschte Antworten in der Unterrichtssituation zu verstehen sind.

Die Bucherzählung wurde insgesamt auch positiv gewertet, allerdings mit kritischeren Zwischentönen als dies beim Film der Fall war: So wurde z.B. am Buch kritisiert, dass „es so lang ist“ (MT/JGc) bzw. dass „so viele seiten“ (MT/TGc) hatte oder dass die Geschichte „nicht gut find weil sie ist langweilig“ (MT/MCc) sei usw.

Diese Wertungen beziehen sich auf generelle Medienpräferenzen, die allerdings – wie in den Medientagebucheinträgen zur Mast- bzw. Schlachthofepisode gesehen – wenig aussagekräftig sind hinsichtlich der Art der rezeptiven Verarbeitung der Geschichten. Hier sei beispielsweise nur auf das Konzept der Media Switches in den Texten der Schülerinnen und Schüler verwiesen, bei denen nicht zuletzt der Sprung in die langsame Bucherzählung genutzt wurde, um die Herstellung rezeptiver Kontrolle über die problematisch gewordene Erzählung zu gewährleisten. Insofern ist der entstehende Medienverbund psychologisch weniger über bewusste Medienpräferenzen als vielmehr über die Wertungswechsel im Prozess der Rezeption zu beurteilen.

Es zeigt sich, dass Wertungen je nach Standpunkt, je nach Art und Grad des Involvements und je nach kommunikativer Absicht einer Wertungsäußerung und je nach Zeitpunkt und Situation von derselben Person sehr unterschiedlich ausfallen können. Im vorliegenden Fall wird man von Indossamenten zwischen Wertungsebenen sprechen können, die unterschiedliche Akzente im Rahmen von Stellungnahmen zulassen. Diese werden dann deutlich, wenn man die Dispositionen und die kontextuellen Zusammenhänge der Rezeption in Rechnung stellt.

Lazarus zufolge basieren solche Dispositionen häufig auf Verletzungen und Angst- bzw. Stresserfahrungen, die die Bewertungsprozesse maßgeblich steuern. Es sind die inkorporierten Erfahrungen, die die jeweils eigene Lebensgeschichte mitprägen und die innere Einstellung zu einer (medialen) Kommunikation bestimmen. Giegler/Wenger heben hervor, dass es sich genau dabei um die Felder der Lebensgeschichte der Rezipienten handelt, die in der Medienwirkungsforschung selbst in Frühs dynamisch-transaktionalen Ansatz unterschätzt wurden und als „vorgängige intra- und interpersonale Kognitionen, Emotionen und Bewertungen“ zu berücksichtigen wären (vgl. Giegler/Wenger 2003, 115). Es handelt sich um das „narrative Wissen“ von dem Gehrau spricht und es von

zur Mast- bzw. Schlachthofepisode in keinem einzigen Fall wirklich tiefer in die Erinnerung an die Mediengeschichte eindringen.

Weltwissen und narrativem Formenwissen unterscheidet, ohne es allerdings weiter zu spezifizieren.

Dieses Wissen kann dabei als das „narrative Unbewusste“ (Freeman 2001, 35) in einem kulturellen Sinn als „narrative Reserve“, die „in die Textur der Erfahrung eingewoben“ (Freeman 2001, 40) ist, wirken.

Was Lazarus aus der Perspektive der psychologischen Copingforschung als „sensitivity and vulnerability“ als Disposition des Einzelnen, die bei einem Ereignis zu reaktivem Verhalten führt, bezeichnet, fasst Borgards aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive mit dem Begriff „Schmerz“. Dabei ist Schmerz weniger als geschlossener Begriff, denn als Charakterisierung einer sozialen und psychologischen Textur zu verstehen, die sich aus den kulturellen, lebensweltlichen und alltagsgebundenen Erfahrungszusammenhängen ergibt. „Schmerz“ charakterisiert Empfindungen, die an der Schnittstelle von individuellem und kulturellem Gedächtnis entstehen und dabei ein kommunikatives und funktionales Gedächtnis durch Aktualisierungen sinnkonstituierend ausprägen (vgl. Assmann 1999, 136f.). Schmerz prägt in besonderer Weise individuelles und kulturelles Gedächtnis.

Involvement über eine Schmerzempfindung entsteht also dann, wenn vergangener Schmerz aktiviert wird:

Einen Schmerz wahrzunehmen heißt also, sich zugleich vergangener Schmerzen zu erinnern: jede Schmerzwahrnehmung ist auf das Schmerzgedächtnis verwiesen; in jedem neuen Schmerz hallen die alten Schmerzen nach; kein Schmerz ist bloß aktuell; jeder Schmerz spannt eine zeitliche Dimension auf; in jedes schmerzhaftes Jetzt ragt eine erinnerte Vergangenheit herein. Wenn die Erinnerung im Innersten des Schmerzes selbst wirksam ist, dann ist auch ein systematischer Ort gefunden, an dem Kultur die Erfahrung des Schmerzes ganz fundamental mitformt, dann ist der Schmerz keine rein physiologische, sondern immer eine zum Teil kulturelle und damit auch eine historische Größe. (Borgards 2005, 16f.; vgl. Borgards 2007, 33)

Man muss mit Blick auf die Rezeptionsarbeit der Schülerinnen und Schüler hinzufügen, dass diese historische Größe dann aus den Lebensgeschichten der Schülerinnen und Schüler besteht.

„Schmerz“ als Empfindung, die Angst und Stress in ihrem Wirkspektrum umschreibt, führt zu einem Copingbedürfnis: „[...] the selective processing of threatening information can be seen as an enduring vulnerability to anxiety [...] or as a transient process that can occur in those experiencing an anxious emotional state“ (vgl. Mathews 1993, 120).

Dieser Umstand ist für eine rezeptionsorientierte Medienwirkungsforschung in besonderer Weise interessant. Scheuermann unterscheidet für die Filmwirkungsforschung körperlichen und seelischen Schmerz, der jeweils im Hinblick auf die Rezeption Wirkung entfaltet. Der körperliche Schmerz ist physisch an den Zuschauer adressiert und an Figuren gebunden („character-driven“), während der seelische Schmerz narrativ in Handlung umgesetzt wird („action-driven“) (vgl. Scheuermann 2005, 247).

Der seelische Schmerz kann nicht einfach durch Mittel der Affektabfuhr im Film, wie Übertragungen momentanen körperlichen Schmerzes, entladen werden. Vielmehr liegt er in der Regel der Handlung zugrunde und motiviert häufig den Spannungsbogen im populären Film, bleibt allerdings latent.

Deshalb wird in Bezug auf so organisierte Filmerzählungen von der „backstory wound“ gesprochen. Das bedeutet, dass der Filmerzählung vorgelagert eine seelische Verletzung stattfindet und zum Motiv des Plots wird. Die „backstory wound“ erklärt einerseits das von Barratt betonte Appraisal der Handlung gegenüber den Figuren, das sich auch in den Texten der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt, die sich vorrangig am Film orientierten. Die Erzählung physischen Verletzungsausdrucks, der an die Figuren gebunden ist, ist funktional dem umgreifenden seelischen Schmerz, hervorgerufen durch die „backstory wound“, untergeordnet und hat Nachwirkungen. Insofern das „narrative Unbewusste“ nach Freeman hier aktiviert ist, geht es um die sympraktische Dimension der Zeichenübertragung und –wirkung, die den dynamischen Rezeptionstext als texturales Konstrukt aus Medientext und Rezeptionsvoraussetzungen entstehen lässt. Während Charlton/Neumann/Orlik in der Interpretation des Rezeptionsverhaltens eines ihrer Probanden davon ausgehen, dass dieser aufgrund des Bedürfnisses der Angstbewältigung sich seine Geschichte „zurechtliest“ (Charlton/Neumann/Orlik 1990, 187), entsteht hier ein anderes Bild von Rezeption. Nicht der Referenztext, der „zurechtgelesen“ wird, hat Vorrang, sondern die Erfahrungen und Dispositionen sowie der kulturelle und soziale Hintergrund, auf dessen Basis die Rezeption entsteht. Scheuermann zufolge ist zu vermuten, dass die Affizierung des Zuschauers über die Schließung der „backstory wound“ im Film deshalb so populär ist, weil sich „in der Wiederaufführung und –aufrufung eigener ‚Wunden‘, also psychische Kränkungen, Verletzungen etc.“ (Scheuermann 2005, 249) eine Reinszenisierung eigener lebensweltlicher Erfahrungen ereignet.¹³⁶ Das heißt, Medienwirkung entsteht weniger durch Übertragung als durch die Re-

¹³⁶ Sehr deutlich in diese Richtung sind auch die Auswertung der Medienspuren Bachmairs zu verstehen, der nachweist, dass Schüler über die Rekonstruktion von Mediengeschichten im Schulunterricht solche

zeption und deckt sich mit Mathews Beobachtungen zur Entstehung eines Copingbedarfs. Das Medium verhilft mehr oder weniger dazu, die eigenen sozialen Erfahrungen rezeptiv zu (re)inszenieren.

Deutlich wird dies besonders dann, wenn Dissonanzen auftreten, wie im Beispiel jenes Schülers, der bei der Auseinandersetzung mit der Frage, ob er sich mit der Erzählung „Rennschwein Rudi Rüssel“ noch einmal beschäftigen würde, zur Aussage kam: „so was Machen würde ich ich schon noch Mal machen aber Nur wen es witzig ist aber Nur dan“ (MT/MFa).

Am dringlichsten tritt die „backstory wound“ als rezeptiver Hintergrund dort zutage, wo der Bewältigungsdruck am größten ist und die Verletzung aus der Latenz hervortreten lässt. In der vorliegenden Arbeit lässt sich dies am Fall der Schülerin Mb aufzeigen, deren Rezeptionshandeln mit dem Konzept *Parabel auf das eigene Leben* beschrieben wurde. Hier zeigt sich, dass die Erinnerungskonstruktion eine Deutung der eigenen Situation anhand einer Mediengeschichte ist. Die Vorlagen der Mediengeschichten sind daher vor allem in einem technischen Sinne als Referenztexte zu verstehen, weil – wie in diesem Fall – die eigene Lebensgeschichte als vorrangiger Bezugstext, den Medientext als Referenztext unterordnet. Gerade hierin zeigt sich aber das „issue-relevant involvement“ (Petty/Cacioppo; vgl. Kap. 5.1.3), das zu einer sehr persönlichen Informationsverarbeitung führt. Insofern scheint noch der Rezeptionsbegriff der Ko-Konstruktion, den Groeben gebraucht (Groeben 2002b, 179), noch in seiner kognitionspsychologischen Verortung zu schwach, „[d]enn der Schmerz wird [...] von der Sprache geformt – dies allerdings in einem starken Sinn“ (Borgards 2007, 33). Damit ist nicht der Rezipient der Ko-Konstrukteur der medialen Referenzerzählung in der Rezeption, sondern umgekehrt wird der Autor einer medialen Referenzerzählung Ko-Autor der narrativ-rezeptiven Verarbeitung von Empfindungen, die beim Rezipienten hervorgerufen werden.

Um über diese individuelle Art der Verarbeitung auf der Basis sozialer, kultureller und lebensweltlicher Hintergründe der Schülerinnen und Schüler, die die Rezeption als Bewältigungshandeln maßgeblich anleiten, zu erfahren, ist es deshalb notwendig, den Rezipienten als kulturell und sozial geformtes Subjekt ins Zentrum zu rücken (vgl. Giegler/Wenger 2003, 127f.), um die Voraussetzungen der Inszenierung der eigenen Erfahrungen und der subjektiven Lebensgeschichte aus der lebensweltlichen Wahrneh-

„backstory wounds“ als eigenen Erfahrungshintergrund mithilfe der Erzählungen zur Sprache bringen und aus dem narrativen Unbewussten ins Bewusstsein rufen (vgl. dazu Bachmair 1993, 45ff.).

mung und individuellen Konfiguration der sozialen und kulturellen Kontexte zu verstehen. Pekrun/Götz/Titz u.a. plädieren in diesem Sinne dafür, dass für eine angemessene Beurteilung von Lernverläufen und Entwicklungsprozessen von Schülerinnen und Schülern, die auf den sozialen und psychologischen Voraussetzungen dieser Schülerinnen und Schüler beruht, durch idiographische Beschreibung entsprechender Lern- und Entwicklungsverläufe untersucht werden sollte. Diese könnten dann intra- und dann interindividuell korreliert werden, um zu validen Ergebnissen zu gelangen. Daher sei zunächst immer die Beschäftigung „direkt am Einzelfall, d. h. bei einzelnen Jugendlichen“ (Pekrun/Götz/Titz u.a. 2002, 137) notwendig.

Dem wird im Folgenden dadurch entsprochen, dass über biographische und autobiographische Rekonstruktionen von Einzelfällen in medienökologischer Absicht die sozialen und psychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Diese Einzelfälle können als intraindividuelle Verläufe Hinweise auf jene Rezeptionshintergründe geben, die im Verlauf der Fallarbeit 1 interindividuell vergleichend in ihren Ausdrücken gespiegelt wurden und unter dem Begriff der „backstory wound“ als Motiv der heterogenen Formen des Meidungsverhaltens verdichtet wurden.

7. (Auto-)Biographische Rekonstruktionen in medienökologischer Absicht – Fallarbeit 2

7.1 Interviews im Dienste medienökologischer Forschungsinteressen – eine Methodendiskussion

Die bisher diskutierte Bewältigungsperspektive legt sich aus der Diskussion um angemessene Hauptschulpädagogik nahe (vgl. Kap. 2). Weiterhin ergibt sie sich empirisch als fachdidaktisch wichtige Perspektive für einen hauptschulbezogenen medienintegrativen Literaturunterricht (vgl. Kap. 6) und fragt deshalb nach den lebens- und alltagsweltlichen, kulturellen und ökologischen Kontexten, in denen sich die Schülerinnen und Schüler entwickeln.

Es geht in der hier folgenden Fallarbeit um die Ausleuchtung der subjektiven und ökologischen Hintergründe des Lebens der Schülerinnen und Schüler, die die Basis von Rezeption, Lernen und Verstehen ausmachen.¹³⁷

Auch hier steht Lebensbewältigung im Zentrum. Die Kategorien, Konzepte und Aspekte von Lebensbewältigung gehen wie in der Fallarbeit 1 aus den Daten hervor. Die Datenglage konturiert das Spektrum der Anlässe psychologischen Copings und sozialer Alltagsbewältigung, die das Leben der hier ausgewählten Schülerinnen und Schüler bestimmen. Sie bilden das dichte psychosoziale Umfeld dieser Schülerinnen und Schüler ab, das im Sinne Krohnes im Hintergrund der unter „Angst“ gefassten Stressformen (Bedrohungsgefühl, Ungewissheit, Hilflosigkeit, Antizipation eines Scheiterns usw.) steht (vgl. Kap. 4.2.2.2). Diese psychosozialen Bedingungen der Lebens- und Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler führen – wie in der Fallarbeit 1 gezeigt – zu den vielfältigen Reaktionsformen, die mit der Kategorie „Meidung“ bezeichnet wurden. Beide Fallarbeiten stehen nicht in einem einfachen Kausalverhältnis zueinander, sondern durch die Fallarbeit 2 wird der rezeptive lebens- und alltagsweltliche Hintergrund von Hauptschülerinnen und Hauptschülern explorativ herausgearbeitet und in rekonstruktiver Ab-

¹³⁷ Das Vorgehen ist damit als eine Rekonstruktion medienbiographischer Lebenszusammenhänge in einem weiten Sinne zu verstehen. Damit wird Aufenangers Kritik am medienbiographischen Ansatz aufgegriffen. Aufenanger weist darauf hin, dass zum einen jede Rekonstruktionsarbeit an Biographien auch medienbiographisch ist, weil jedes Leben von Geburt an ein Leben mit Medien ist, und dass zum anderen die Fokussierung auf Medienerfahrungen bislang nicht weit geführt habe (vgl. Aufenanger 2006).

sicht verdichtet. So wird durch die Fallarbeit 2 das Meidungsverhalten, das in der Fallarbeit 1 diskutiert wurde, belichtet.¹³⁸

Gleichzeitig gibt die Fallarbeit 2 Aufschluss über die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler in ihrer familiären und sozialen Umgebung Leben bewältigen und welche Rolle Medien für sie dabei spielen.

Dies nachzuzeichnen, bedurfte einer komplexen Datenerhebung und einer differenzierten Auswertung. Es wurden zwei Perspektiven miteinander verschränkt: die der Schülerinnen und Schüler und die ihrer Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Dazu wurden getrennt teilnarrative Interviews sowohl mit den Eltern und Erziehungsberechtigten geführt als auch mit den Schülerinnen und Schülern. Zusätzlich wurden vorbereitend Interviews mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern zu den ausgewählten Schülerinnen und Schülern geführt und mit Beobachtungen der ausgewählten Schülerinnen und Schüler im Vorfeld der Interviews, mit den schriftlichen Daten der Medientagbücher verdichtet. Die Informationsdichte basiert also auf unterschiedlichen Quellen. Das machte neben der unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Datenerhebung ein entsprechend differenziertes Vorgehen bei der Auswertung notwendig. Dabei geht es um die rekonstruktive Arbeit einer sozialen Wirklichkeit, die sich aus den Perspektiven ihrer Mitglieder ergibt, „die Produkt ihrer persönlichen Erfahrungen [...] und generell ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen sind“ (Rosenthal 2005, 198). Diese mehrperspektivischen Fallrekonstruktionen setzen sich dabei zu einem Deutbild zusammen, das individuelle medienbiographische Varianten (vgl. Aufenanger 2006, 519f.) im Blickfeld eines Überschneidungsbereichs sozialökologischer Umwelten, nämlich des gemeinsamen Lernorts von Schule und Unterricht zulässt.

Damit wird der Notwendigkeit, der Individualität der Schülerinnen und Schüler und der Heterogenität von Lerngruppen Rechnung zu tragen (vgl. Kap. 2.2.2), entsprochen, indem entsprechendes Wissen auf der Basis intensiver Einzelfallarbeit zusammengetragen wird.

Es bietet sich an, unterschiedliche Erhebungsmethoden und Perspektiven einzubeziehen, weil sich die Annäherung an die Sinnentwürfe und Weltdeutungen von Kindern und

¹³⁸ Das Vorgehen richtet sich entsprechend nach dem „Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung“ nach Flick/v.Kardorff/Steinke, dass „eher das Verstehen von komplexen Zusammenhängen als die Erklärung einer einzelnen (z.B. Ursache-Wirkungs-)Beziehung“ methodisch kontrolliert als im Sinne einer exakten Wissenschaft erarbeitet wird (vgl. Flick/v. Kardorff/Steinke 2004, 23).

Jugendlichen und damit eine allein idiographische Perspektive als besonders schwierig erweist (vgl. Paus-Hasebrink 2005, 223).

Aus darstellungsökonomischen Gründen ist es notwendig, das Sample zu reduzieren. Es wurden zunächst mit neun Schülerinnen und Schülern und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten Interviews geführt und diese anschließend ausgewertet. Für die folgende Darstellung wurde das Sample auf vier Fälle reduziert (vgl. Skizze 1 im Anhang).

Die hier gewählten Vorgehensweisen der Erhebung und der Auswertung sind theoretisch wie methodisch und praktisch voneinander zu unterscheiden und im Folgenden deshalb getrennt zu diskutieren.

7.1.1 Ethnographisch orientierte Datenerhebung und -auswertung

Die Auswertung der Medientagbücher zeichnet ein heterogenes Bild individueller Rezeptionsstrategien. Ihre Vergleichbarkeit basiert nicht zuletzt auf dem Setting, das durch Unterricht, Gegenstände und Aufgabe allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam vorgegeben ist.

Die Heterogenität wird noch schwerer greifbar, wenn man in die außerschulischen Umwelten der Schülerinnen und Schüler hineinschaut, um individuellen und subjektiven Umgang mit Medien als Grundlage von Wahrnehmung und Rezeption sichtbar zu machen.

Hier beginnt eine Reihe zu diskutierender Probleme. Vollbrecht schlägt vor, Medienbiographien so zu rekonstruieren, dass deutlich wird, welche Rolle Medien bei der Konstruktion von Biographien spielen, welche biographischen Stränge oder Fixpunkte über Medien definiert werden und welche Funktion die Medien für die zeitliche Strukturierung des Alltags besitzen (vgl. Vollbrecht 1993, 11). Diese Ziele scheinen im Wesentlichen auf die Nutzungsstrategien von Medien gerichtet zu sein. Damit bescheidet sich Vollbrecht im Vorhaben, Medienbiographien zu erstellen, indem er die Begriffe „Medienbiographie“ und „biographische Medienforschung“ trennt, weil sich nur medienspezifische biographische Teilstränge rekonstruieren ließen, die nicht im Umfang eines gesamten Lebens verstanden werden können (vgl. Vollbrecht 1993, 24).

Blendet man diesen – vielleicht überfordernden – Anspruch aber aus, dann bleibt das eher resignative Ergebnis, dass Mediennutzung in der Regel nicht sei, „was als besonderes Ereignis im täglichen Strom des Erlebens und Handelns eingeschätzt wird“ (Baa-

cke/Sander/Vollbrecht 1991, 362). Die an Motive und Bedürfnisse gekoppelte Mediennutzung bestimmt Baacke/Sander/Vollbrecht zufolge das Interaktionsverhältnis zwischen dem Medium und dem Nutzer, der lernen sollte, seinen Bedürfnissen entsprechend Medien zu benutzen. Die Breite medienbiographischer Zusammenhänge, die zu einer Mediennutzung führen, spielt dann nur noch eine untergeordnete Rolle (vgl. Aufenanger 2006, 516). Aufenanger kritisiert deshalb, dass bislang eine am Mediennutzungspostulat einer Ziel-Mittel-Relation ausgerichtete medienbiographische Forschung zu sehr am Aspekt der Materialerhebung festgehalten habe und die Daten gleichsam für sich selbst sprechen ließ und sich zu wenig mit der Auswertung des Materials und damit letztlich zu wenig mit Aspekten der Rezeption beschäftigt habe.

Darüber aber Aufschluss zu gewinnen, bedeutet, sich auf die subjektiven Sinnkonstruktionen und Weltdeutungen der Betroffenen in ihren Umgebungen insgesamt einzulassen. Gerade mit Blick auf die Schülerklientel von Hauptschulen ist es daher notwendig, Lebens- und Lernentwicklungen im Gesamtzusammenhang der Lebensvollzüge zu untersuchen und nicht medienbiographische Teilstränge zu isolieren. Sonst droht die Gefahr, nur zufällig scheinende Mediennutzung und –rezeption beobachten zu können.

Will man die medienökologische Fragerichtung bei der Untersuchung von Biographien offen halten, gilt es also, das Erhebungs- und Interpretationsverfahren so zu gestalten, dass Reflexionen über das Verhältnis von Beobachtung und Interpretation und letztlich auch zum Verhältnis des Forschenden zu den Daten eingehen (vgl. Matt 2004, 579f.; vgl. Soeffner 2004, 123f.). Der Versuch, Beobachtung und Interpretation zu schnell normativ im Rahmen eigener Ziele und Erwartungen wieder auf das Beobachtungsfeld zurückzuspiegeln, führt entweder zu einem nur kargen Datenmaterial, zu kargen Ergebnissen oder zu Missverständnissen.

Ein gemeinsames Organisationsprinzip sozialer Phänomene aus erhobenen Daten herauszuarbeiten (vgl. Goffman 1981, 109) oder deren Sinnstrukturen zu erörtern (vgl. Willems 2004, 47) oder aber die Datenerhebung selbst schon als entscheidenden Akt der Interpretation zu betrachten und die erhobenen dichten Daten nicht einer Abstraktion zu unterziehen (vgl. Geertz 1987, 14), können als Pole verstanden werden, zwischen denen sich ethnographische Forschung bewegt.

Um sich zwischen diesen Polen zu bewegen, ist gefordert, „erkenntnisoptimierend zwischen existenzieller Nähe und analytischer Distanz zu changieren“ (Hitzler 2003, 49).

Methodisches Vorgehen und Theoriebildung sind also hermeneutisch aneinander gekoppelt, wobei die Datenlage immer Vorrang vor mitgebrachten Fragestellungen oder Theorien hat. Soeffner beschreibt das methodische Vorgehen deshalb in der Figur einer hermeneutischen Spirale, die von den Daten ausgeht und zu ihnen immer wieder zurückkehrt (vgl. Soeffner 2004, 78ff.). Dieser Prozess entspricht auch der Logik des theoretischen Samplings in der Grounded Theory nach Glaser/Strauss (vgl. Glaser/Strauss 2005, 53; vgl. Strauss/Corbin 1996, 161; vgl. Strübing 2004, 31; Lamnek 1995 I, 114ff.) und hat Ähnlichkeit mit den dichten Beobachtungen nach Geertz (1987).

Ethnografisches Vorgehen meint in diesem Rahmen die Eigenstruktur des Falls zu erfassen, ihr gerecht zu werden und Lebensformen und -stile, von innen in ihrem Eigensinn zu verstehen (vgl. Matt 2004, 580; vgl. Hitzler 1999). Die Lebensnähe des Feldes also nicht aus einer Distanz, sondern aus der Nähe herzustellen, fordert biographische Beschreibungen der im Feld Beteiligten und Berücksichtigung der interaktionistischen bzw. kommunikativen Vernetzung mit dem Feld, in dem die Beteiligten tätig werden. Es geht um deren Geschichte, Wahrnehmungen und Erfahrungen, die zur Sprache kommen sollen und sie als „Persönlichkeiten“ ausweisen, dadurch dass „jeder einzelne Wesenzug in seiner Beziehung zur gesamten Struktur sichtbar wird“ (vgl. Lurija 1992, 248). Dadurch können Rückschlüsse über die Entwicklung der Individuen gewonnen werden, die letztlich bis hin zur individuellen zerebralen Organisation durch entsprechende „geistige Tätigkeit“ führen (vgl. Lurija 1993, 175) und aus einer sozial- und neuropsychologischen Perspektive auch pädagogisch und didaktisch im Hinblick auf Lernen interessant werden (vgl. Lurija/Judovic 1982, 40f.).

Lurija entwirft eine grundsätzliche Verbindung zwischen Sozialforschung, Psychologie, Pädagogik und Neurowissenschaften, die nicht nur in „klassischer“ naturwissenschaftlicher Orientierung, sondern auch „romantisch“ an den beobachteten und vor allem sprachlich konstruierten Lebensgeschichten der beobachteten Menschen arbeitet (vgl. Sacks 1992, 12; vgl. auch Sacks 1993). In Lurijas neuropsychologischer Forschung wurden die lebensgeschichtlichen (Re-)Konstruktionen seiner Patienten dann mit zusätzlichem Wissen über Entwicklungen, Lebensereignisse, Krankheiten oder Verletzungen und deren Verläufen verbunden. Allerdings standen auch zunächst die (Re-) Konstruktionen der Behandelten und Befragten im Vordergrund.

Hier liegt eine Parallele zu den Anliegen der interpretativen Sozialforschung. Schütze stellt heraus, dass das Tiefeninterview bzw. das narrative Interview besonders geeignet sei, „kognitiv komplexe Sachverhalte“ herauszuarbeiten. Gemeint ist damit, dass „dem Forscher der zu erhebende Sachverhalt in seiner möglichen Dimensionalität zunächst nicht überschaubar ist“ (Schütze 1977, 51).

Die in Narrationen sich entwickelnden Erfahrungen sind thematisch freilich immer primär an Wahrnehmung, Erleben und Verarbeitung der erzählenden Subjekte gebunden: „Geschichten-Erzählen gilt als Form der Bearbeitung von Kontingenzerfahrungen, als Darstellung von Vorfällen, Zufällen und unerwarteten Ereignissen in Handlungszusammenhängen“ (Schulze 2006, 38). Der einzelne Mensch bleibt dabei Bezugspunkt der Ereignisse.

Das hat zur Folge, dass die erzählte Lebensgeschichte in erster Linie vom Erzähler gesteuert wird, die Datenlieferung also maßgeblich von ihm bestimmt wird und je nach seiner Sinngebung gewichtet wird.

Es mag hierin ein wichtiger Grund liegen, dass die medienbiographische Forschung sich dem Vorwurf ausgesetzt sah, dass die Ergebnislage zu dünn sei oder aber der Fokus zu sehr auf der Datenerhebung denn auf der Auswertung gelegen habe (vgl. Aufenanger 2006, 522). Das grundsätzliche Problem eines medienbiographischen Ansatzes zeigt sich darin, dass durch die Festlegung der Lebensthemen durch den Erzähler das Schwerpunktinteresse des Forschers an spezifisch medienbiographischen Daten natürlich marginalisiert wird. Oder aber es wird durch die auferlegte Fokussierung offensichtlich medienbiographischer Daten suggeriert, dass Medieninteraktion eine direkt wirksame biographiebildende Größe sei, die gleichgewichtig im Ensemble der vielfältigen sozialen Interaktionen in der biographischen Entwicklung stehen könnte. Damit stellte sich der Ansatz in die Nähe herkömmlicher Medienwirkungsbeschreibungen und vernachlässigte die Interdependenzen des erzählten Lebens auf unzulässige Weise. Das Beispiel des dynamisch-transaktionalen Ansatzes Frühs zeigt, dass bisher in der Praxis offenbar kein Weg gefunden wurde, um dem Anspruch einer Verbindung von wirkungstheoretischer Analyse und ökologisch orientierter Rezeptionsanalyse hinreichend zu genügen. Neben das theoretische Dilemma tritt ein pragmatisches, wenn man davon ausgeht, dass auch im Interaktionsvollzug des Interviews Bedeutungen entstehen, die durch starre thematische Festlegung zu sozial erwünschten Antworten, Problemnivellierungen usw. führen kann. Hinweise auf einen Ausweg geben die strukturanalytischen Ansätze (vgl. Charl-

ton/ Neumann 1990; Bachmair 1990a+b; Bachmair 2005, 100ff.; Bachmair/Hofmann/v. Waasen/v.d. Hövel 1990; Charlton/Neumann/Orlik 1990), die Medienrezeptionsforschung rational durch „angemessene Interpretation menschlicher Handlungsfolgen“ (Charlton/Neumann 1990, 33) zu rekonstruieren versuchen.

Den unterschiedlichen Zugangsweisen der strukturanalytischen Ansätze ist gemeinsam, dass flexible Verbindungen unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die aus der interpretativen Sozialforschung gewonnen wurden, eingehen. Allerdings wandte sich diese Richtung der Medienforschung von der Medienwirkungsforschung zu Beginn der 90er Jahre mit dem Vorwurf kausalmomologischer Argumentation ab.¹³⁹ Diesbezüglich differenzierter diskutieren Charlton/Roesler, dass das Primärmedium der Sprache offenbar auch das Mittel der Selbstverständigung der Menschen sei und die Erfahrungsqualität des Umgangs mit Medien in entsprechenden biographischen Erzählungen Ausdruck finden muss. Im Rahmen einer Selbstvergewisserung in der Welt spielen die Medien also keine festgelegte Rolle, sondern müssen in ihrer Funktion untersucht werden.

Dann kann auch von einer Wirkung gesprochen werden, die zwar nicht einfach kausal entsteht, sondern die als (geistige) Tätigkeit durch Impulse und Kontakte angeregt als Denken zu beschreiben wäre, das nichts anderes ist als eine psychophysiologische Funktion der Verarbeitung zweier Eigenschaften in einer Substanz (vgl. Wertsch 1997, 241). Denken ist damit zunächst als Funktion unabhängig vom Bewusstseinsgrad zu verstehen. Charlton/Roesler konzедieren entsprechend, dass Medieneinflüsse auf das eigene Weltbild selten bemerkt werden (vgl. Charlton/Roesler 2001, 842). Damit stehen sie Annahmen nahe, die vor allem im Rahmen des „low involvements“ als Wirkung ausgearbeitet worden sind.

Um medienbiographische Rekonstruktionen betreiben zu können, stellen Charlton/Roesler deshalb in narrativen Interviews die Lebensgeschichte der Interviewees allgemein in den Vordergrund. Das heißt, es wird nicht explizit nach Medienerfahrungen gefragt, sondern den Erzählern bleibt selbst überlassen, ob Medienerfahrungen thematisiert werden oder nicht (vgl. Charlton/Roesler 2001, 846).

¹³⁹ Charlton/Neumann lehnen selbst das dynamisch-transaktionale Modell ab, weil ihnen der Bruch zwischen medienverursachter Wirkung und individueller und subjektiver Rezeption in ökologischen Kontexten offenbar nicht überbrückt schien. Auf der anderen Seite kann man ebenso die Rückfrage an Charlton/Neumann stellen, ob Medien denn keine Wirkung hätten. In dieser Arbeit wird deshalb am Begriff der Medienwirkung festgehalten.

Damit schließen sich Charlton/Roesler praktisch der Auffassung Schützes an, dass das erzählhoffene Interview die privilegierte Möglichkeit zur Generierung authentischer lebensgeschichtlich bedeutsamer Daten sei. Methodisch heißt das, dass schon bei der Datenerhebung die Weichen für eine erfolgreiche Auswertung gestellt werden. Denn die unterstellte Authentizität, die im Bewusstseinsstrom des Erzählers durch entsprechende Sinnkonfiguration im Interview entsteht, fordert den speziellen Typ des narrativen Interviews.

Der Interviewer gibt einen Impuls zur Generierung der Erzählung in das Gespräch ein und zieht sich dann als aktiver Zuhörer, der aber nicht das Wort ergreift, zurück, um dem Interviewee Raum für seine Erzählung zu geben, ihn gegebenenfalls durch Gesten oder Partikel der Ermunterung und Zustimmung zu unterstützen. Im narrativen Teil wird die Erzählung durch den Interviewer nicht unterbrochen bis der Erzähler selbst durch eine Erzählkoda abschließt. In einem daran anschließenden Teil kann der Interviewer durch behutsames und offenes Nachfragen neue Anschluss Erzählungen auslösen (vgl. Riemann 2003 b, 45). Erst daran anschließend sind engere Fragestellungen erlaubt. Während die narrativen Nachfragen „nur unter Einhaltung einer wechselseitig anerkannten natürlichen Zuhörerrolle“ (Schütze 1977, 30) des Forschers entstehen, um jedweden Druck, der sich etwa in Hemmungen, Rechtfertigungszwängen zeigen kann, auf den Interviewee zu vermeiden, kann in einem vorsichtigen Frageprozess nach Abschluss der Erzählung über emanente Fragen auch eine Phase eingeschoben werden, in der explizit indexikale Fragen gestellt werden dürfen (vgl. Schütze 1977, 38). Der so entworfene Ablaufrahmen soll die Initiative des Erzählers im Interessensfeld der Interviewvereinbarung sichern, ohne dass die Interessen vom Interviewer festgelegt werden und den Sinn- und Bedeutungsspielraum des Interviewees einschränken. Bezogen auf die Sicherung von Rohdaten für die Weiterverarbeitung wendet sich Schütze damit gegen Standardisierungen von Interviews, die den alltagskommunikativen Gesprächs- und Verständigungsrahmen unterlaufen und eine künstliche und damit verzerrende Situation herbeiführen würden. Weiterhin würde durch die Rahmenbedingungen des Interviews in der Ablaufsicherung „Schemasalat“ (Schütze 1987, 256; vgl. auch Riemann 2003a, §18) vermieden.

Die Art der Interviewführung hat unmittelbar mit der Art der erhobenen Daten und im Gefolge mit der Auswertung zu tun. Die Gesprächsanleitung durch den Interviewer und

seine Fragetechnik hat zwar das Was des Gegenstandes im Blick, aber konzentriert sich stärker auf das Wie der Entstehung des Gegenstandes, um auf diesem Wege mehr über das Was in Erfahrung zu bringen:

The idea was that (a) by systematically focussing on the how one could arrive at a deeper understanding of the what: the long-range experiences of the narrators and the social processes which they had been involved in and that (b) by doing so one could make one's own forms of understanding explicit and intersubjectively controllable. (Riemann 2003 a, §19)

Gesichert werden kann dadurch zum einen Klarheit in der Textsortendifferenzierung im Zuge der Auswertung und zum anderen die Analysemöglichkeit der durch den Erzähler entäußerten im Rückblick entworfenen Erfahrungsaufschichtung. Die Erzählung lässt dann eine Verlaufskurve biographischer Prozesse (Erleiden, Überwindungen, Wandlungen, soziale Prozesse, Interaktionsprozesse usw.) hervortreten (vgl. Riemann 2003b, 46). Dass die Erfahrungsaufschichtung als sedimentierte Biographie in der Erzählung zwar idiosynkratisch, aber nicht realitätsabgehobene Wahrnehmung ist, zeigt sich vielleicht am stärksten im Begriff der Verlaufskurve, der bei Riemann und bei Schütze von entscheidender Bedeutung ist. Er ist Glaser/Strauss entlehnt, die mit dem Begriff „trajectory“ jenen sozialen Prozess fassten, der in der Studie „Interaktion mit Sterbenden“ (Glaser/Strauss 1974) als die schleichende Bemächtigung eines unwiderrufbaren Leides über Menschen, die sich im Sterben befinden, beschrieben wurde.

Es liegt nahe, dass aus dieser begrifflichen Entlehnung primär Leiden als entscheidendes Moment biographischer Verläufe assoziiert wird (vgl. Riemann 2003b, 46) als das „unfolding drama“ (Strauss 1971, zitiert in Riemann/Schütze 1991, 334), das die Selbststeuerungen des Lebens erschwert. Das Konzept der Verlaufskurve kann auf soziale Prozesse generell ausgeweitet werden (vgl. Riemann/Schütze 1991, 337).

Riemann/Schütze dehnen es in die Bereiche, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit theoretisch sowie in der Fallarbeit 1 bisher empirisch im Zusammenhang von „Bewältigung“ diskutiert wurden, auf biographische Prozesse aus. Das Konstrukt der Statuspassagen, das die biographische Außenpolitik eines Subjektes in seiner Erzählung beschreibt und oftmals die Form von Leidensgeschichten annimmt, macht dabei die Wahrnehmung des Subjekts in seinen sozialen Bezügen über den Intimbereich hinaus aus (Riemann 1979, 129ff.).

Riemann/Schütze sehen die Ausprägung dieses Konzepts ausdrücklich in jenen wissenschaftlichen Traditionen der Chicagoer Schule, auf die sich auch der ökologische Ansatz

der menschlichen Entwicklung beruht. Beide Ansätze gehen von der Reziprozität der menschlichen Entwicklung in den unterschiedlichen Sozialgefügen ihres Lebens aus (vgl. Schütze 2006, 218, 229). Die Verlaufskurve ist das nach Schütze entscheidende Konzept einer biographischen Forschung, die in sprachlichen, das heißt erzählenden Rekonstruktionen (vgl. Schütze 1975, 31) Zusammenhänge des komplexen Lebens von Individuen in deren sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten als „gegebene Wirklichkeiten“ (Blumenberg 1993, 19) fasst und umfassend darstellt, weil sie auf der gleichen symbolischen Basis der Sprache und Erzählung arbeitet, auf der sie ihren Gegenstand findet.

7.1.2.1 Interviews mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten

Die Interviews mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten dienten der breit angelegten Erhebung von Daten über die biographische Entwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen, die für das Sample ausgesucht wurden. In diesem Zusammenhang sollen sie Aufschluss über die Lernentwicklung im Spiegel der elterlichen Wahrnehmung und über Medienutzung und Medienrezeption der Kinder bzw. Jugendlichen im Rahmen von Familie und Freizeit geben. Die intensiven Interviews mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kommen vor allem dort zugute, wo aus den unterschiedlichsten Gründen mit kargen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zu rechnen ist.

Die Interviews mit den Eltern wurden an Gesprächsleitfäden orientiert, deren Gebrauch äußerst flexibel gehandhabt wurde und die häufig mehr der Gesprächsvorbereitung dienten als der Gesprächsleitung. Es galt das Prinzip des Vorranges der Narration des Interviewees und der Orientierung an den Gesprächsangeboten, die durch den Interviewee gemacht werden.¹⁴⁰

Diese Interviews haben schon eine gewisse Vorgeschichte. Aufgrund meiner Informationsgabe bei den Elternabenden zu Beginn des Schuljahres war ich den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten bekannt. Ferner waren Ihnen mein Engagement und der Hintergrund dieses Engagements im Zusammenhang des Literaturunterrichts der 6. Klassen auch durch Ihren Kontakt mit den Klassenlehrern und über ihre Kinder bekannt. Sie hat-

¹⁴⁰ Gläser/Laudel weisen darauf hin, dass Leitfäden prinzipiell nur „ideale“ Vorwegnahmen eines Gesprächsverlauf darstellen und nur selten so benutzt werden können, wie sie entwickelt wurden. Um die Gesprächssituation des Interviews nach Möglichkeit einer natürlichen Gesprächssituation anzunähern, gelte es, den Leitfaden dem Gespräch anzupassen. In bestimmten Situationen könne der Leitfaden sogar deplaziert wirken (vgl. Gläser/Laudel 2004, 147).

ten zuvor schon schriftlich ihr Einverständnis zum Gespräch und zum Interview mit ihren Kindern gegeben und wir hatten uns jeweils in zwei Telefonaten zum Interview in der elterlichen Wohnung bzw. in einem Fall im Kinderheim verabredet. Nur ein Elternpaar hat nach einer anfänglichen Zusage im ersten Telefonat später ein Interview abgelehnt, allerdings keine Einwände gegen ein Interview mit der Tochter geäußert.

Für die Interviewsituation bedeutete das, dass die Eltern in Kenntnis gesetzt und einverstanden waren, dass ich mir Informationen über die schulischen Leistungen, etwaige soziale, psychische und/oder gesundheitliche Probleme aneignen und im Rahmen des Interviews zur Sprache bringen würde. Das heißt, es wurde nicht nur über die Fragen des Interviews Wissen und Einschätzungen über die jeweiligen Mikrosysteme Familie, Freizeit und Schule erhoben, sondern „das Beziehungssystem zwischen Elternhaus und Schule“ zur Sprache gebracht (vgl. Schneider 2001, 469).

Bei den Interviews standen Mütter bzw. weibliche Erziehungsberechtigte im Vordergrund. Pasquale hält gerade mit Blick auf Mütter als Interviewpartner fest, dass sie immer auch ihre eigene Geschichte erzählen (vgl. Pasquale 2001, 370). Dabei würden von den Müttern vor allem besondere Lebensabschnitte ihrer Kinder in der Darbietung ihrer empirischen Gestalt fokussiert und aus einem mehr oder weniger deutlich pädagogischen Blickwinkel wahrgenommen. Ebenso mehr oder weniger reflexiv leiteten sich aus dieser Perspektive dann subjektive Theorien, Handlungsmuster und Weltdeutungsmuster ab, die häufig problemzentriert sind (vgl. Pasquale 2001, 382f.). Hierin zeigt sich tendenziell, was Schütze und Riemann mit „Verlaufskurve“ bezeichnet hatten. In den Interviews mit Müttern zeigt sich die Verlaufskurvenproblematik in doppelter Weise: einmal als die dargestellte Verlaufskurve des Kindes im Anteil der biographischen Erzählung und andererseits als der implizite autobiographische Berichtsanteil der Mutter. Im Nachhinein gesehen kann diese Diagnose Pasquales in diesen beiden Deutungssegmenten bestätigt werden. Es entstanden vor allem problemzentrierte Geschichten, die aber zum Teil zu Erfolgsgeschichten umgedeutet wurden.

In einer anderen Variante zeigte sich der Verlauf als Geschichte einer psychosozialen Misere darin, dass trotz aller Versuche, Transparenz hinsichtlich der Funktion der Interviews herzustellen, von den Eltern auch unterschiedliche soziale Erwartungen mit dem Gespräch verbunden wurden. So äußerte eine Mutter auf den wiederholten Hinweis auf das noch ausstehende Interview mit ihrer Tochter die Hoffnung, dass dies ihrer Tochter

vielleicht auch „ganz gut tun“ (I/E/Ga 458) würde. Gemeint war mit Blick auf die zuvor erzählte problemzentrierte Geschichte, dass ihrer Tochter dadurch psychologische Aufbauhilfe zuteil würde, denn – so die Diagnose der Mutter – die Tochter habe nach der Trennung der Ehepartner und dem Auszug des Vaters aus der gemeinsamen Wohnung in der jüngeren Vergangenheit erheblich gelitten.

Andere äußerten die Hoffnung mit Blick auf ihre problemzentrierten Geschichten, dass sie endlich einmal bezogen auf ihr Kind Gehör für ihre pädagogische Wahrnehmung fänden, was ihnen bei den Lehrern nicht zuteil würde.¹⁴¹

Die Verortung dieser Gespräche ist deshalb sehr stark an die Perspektive der Eltern gebunden und bewegt sich zwischen biographischen Erzählungen und Experteninterviews, denn besonders Mütter stellen sich als Experten ihrer Kinder heraus. Sie haben sich neben eigenen pädagogischen Theorien oft eine Menge Spezialwissen angeeignet haben, besonders dann, wenn ihre Kinder mit gesundheitlichen Problemen umzugehen haben. Das heißt, die Spannbreite reichte von „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen“, die das erzählte Handeln in narrativen Interviews „unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren“ (vgl. Schütze 1977, 1), bis hin zu Formen des Experteninterviews, das unter anderem das Sammeln von Informationen vorweg zur Vorbereitung des Gesprächs vorsieht (vgl. Bogner/Menz 2005, 17). Das heißt, trotz der angestrebten Offenheit der Interviews erwies es sich als sinnvoll, gezielte Fragen zur Erhebung dieses Expertenwissens vorzubereiten (vgl. dazu Witzel 2000, §§ 14 - 18). Wenn die Erziehungsberechtigten nicht ohnehin schon ihrem Erziehungsauftrag im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit professionell nachkommen, sind sie im oben geschilderten Sinn ebenso als Experten zu betrachten, die über ein Sonderwissen verfügen (vgl. Meuser/Nagel 2005, 263). Pfadenhauer weist auf den besonderen Charakter dieser Expertengespräche hin: Zwar wird Sonderwissen fokussiert, das aber nicht nur als explizites, sondern häufig als implizites Wissen zugrunde liegt.¹⁴² Neben Überblickswissen

¹⁴¹ Schon hier wird ein besonderes Problem der Interviewsituationen deutlich, das häufig in Methodendiskussionen verschwiegen wird: Nicht nur der Interviewer hat eine Gesprächsabsicht, sondern auch der Interviewee. Er nimmt den Interviewer als „signifikante Außenperson“ wahr und unterstellt ihm Expertenwissen und Einfluss auf die Situation der Tochter oder des Sohnes. Im oben genannten Fall will die Mutter offenbar die Chance nutzen, die Aufmerksamkeit für ihre Tochter und die psychosozialen Umstände der Familie nach der Trennung ihres Ehemannes von der Familie mit einem Hilfsbegehren zu verbinden.

Welzer weist in einem Interview auf die interaktionistische Neurahmung solcher Interviewgespräche hin, die besonders dann zutage treten, wenn ein Interviewee sich eine soziale Intervention bzw. Problemlösung in einer prekären Situation durch den Interviewer erhofft (vgl. Welzer 1995, 182ff.).

¹⁴² Pfadenhauer legt besonderen Wert auf den fokussierenden Charakter, der allerdings stärker die konkrete Vorbereitung und praktische Gestaltung eines Interviews meint als die damit erwähnte Methode des fokussierten Interviews im Sinne Merton/Kendalls, mit dem hypothesenorientiert gearbeitet wird (vgl. Merton/Kendall 1984, 171).

kommt es häufig in erfahrungsgeleitetem Problemlösungswissen zum Tragen (vgl. Pfadenhauer 2005, 113ff.). Pfadenhauer schlägt deshalb vor, in einem ethnographisch orientierten Interview mit Experten „auf gleicher Augenhöhe [zu] reden“ (Pfadenhauer 2005, 121), um die Gespräche hinsichtlich des Verantwortungsdrucks, dem die Experten ausgesetzt sind, zu entlasten. Damit rücken die Gespräche mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in die Nähe des Typs „problemzentriertes Interview“, das als Gesprächsform erlaubt, „einen relevant erscheinenden Aspekt des Problembereichs der sozialen Realität“ (Lamnek II 1995, 75) ins Zentrum zu rücken.

Allerdings zeigt sich, dass die Elterninterviews grundsätzlich einen besonderen Status haben und je nach Gesprächssituation, Setting usw. eine besondere Dynamik gewinnen können. Insofern bietet die oben angerissene Diskussion zwar einen gewissen Verständigungsrahmen für das Vorhaben der Eltern- bzw. Erziehungsberechtigtenbefragung, allerdings können die Gespräche keinem der angeführten Typen in Reinform zugeordnet werden. Alle Interviews mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, die im Zusammenhang dieser Arbeit geführt wurden, nahmen Hybridformen an.

Das explizite Expertenwissen einer Mutter nimmt beispielsweise dann zu, wenn erhebliche – erzählenswerte – emotionale Umstände die Aneignung expliziten Wissens erfordert. Wenn etwa das Kind bzw. der Jugendliche eine Behinderung oder Krankheit hat, erfordert dies die Aneignung medizinischen, therapeutischen und organisatorischen Sonderwissens, das zur Organisation des Mikrosystems Familie wichtig wird.¹⁴³ Gleichzeitig zeichnet sich die Expertise der Mutter durch das besondere Verhältnis zu ihrem Kind aus, weil die Geschichte des Kindes maßgeblich eine gemeinsame Geschichte ist. Insofern ist es geboten, Erzählung zu generieren, allerdings auch durch Nachfragen auf für den Interviewenden wichtige Bereiche zu lenken, wenn diese nicht vom Interviewee selbst angesprochen werden. Es muss eine tragfähige Vertrauensbasis hergestellt werden, die auch den „Blick hinter die Kulissen“ zulässt.¹⁴⁴

¹⁴³ Als eine grundsätzliche Auffälligkeit beschreibt Pasquale den Mutterblick auf das Kind als problembezogen, bisweilen defizitorientiert (vgl. Pasquale 2001, 373ff.). Diese Beobachtung wird im Rahmen der hier erstellten Interviews geteilt. Diese Defizitorientierung hat aber vor allem mit objektiven Lebensumständen zu tun, die aus sozialen Konfliktsituationen (z.B. Scheidung) oder aus Erschwernissen durch Behinderung oder Krankheit des Kindes resultieren und damit das familiäre Leben prägen.

¹⁴⁴ Wie vertraut man mit einer zu interviewenden Person umgehend darf, wird sehr unterschiedlich bewertet und hängt sicher auch vom Einzelfall ab (vgl. Quasthoff 1979, 115). Im hier skizzierten Vorhaben wird aus der Sache heraus schon deutlich, dass im Gespräch mit Müttern über die Kinder auch intime familiäre Strukturen berührt werden, die nur auf einer gewissen Vertrauensbasis angesprochen werden können. Insofern wird man nicht umhin kommen, als Interviewer einerseits ein geeignetes Gesprächsklima herzustellen, „in dem die gewünschte Darstellungsweise geradezu ‚in der Luft liegt‘“ bzw. das „Gefühlsmanagement“ zu übernehmen (Hermanns 2004, 362f.; vgl. Witzel 2000). Andererseits gilt es, nicht der Gefahr

Der lockere Leitfaden eines jeden Gesprächs wurde dazu individuell erstellt. Ähnlichkeiten bestehen in vielen Nachfragen oder Gesprächsimpulsen/Gesprächsaufforderungen, allerdings gilt es, die spezifischen Umstände der jeweiligen biographischen Entwicklung aufzudecken, die das Besondere des jeweiligen Einzelfalls ausmachen und ein Licht auf das Heterogene des gesamten Samples werfen. Helfferich betont diese Fokussierung des Individuellen und Besonderen durch qualitative Interviews: „Das Verfahren stützt [...] eine Neigung, die psychologischen und kognitiven Prozesse bei der Produktion einer Erzählung in den Vordergrund zu stellen und die sozialen Prozesse demgegenüber zu vernachlässigen“ (Helfferich 2004, 63). Will man aber nicht riskieren, dass für die Rekonstruktion wichtige soziale Informationen etwa durch Verschweigen verloren gehen, dann bietet es sich an, vorsichtig aber gezielt durch Nachfragen zu intervenieren. Das bedeutet für die Interviews der vorliegenden Arbeit, dass aus dem Vorwissen über die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Quellen (gemeinsame unterrichtliche Erfahrung, Medientagbücher, Informationen der Lehrer, Beobachtungen usw.), Wissen für Nachfragen aufgenommen wurde. Bekannt waren beispielsweise die Leistungsbewertungen durch die Klassenlehrer, schulrelevante Informationen über Krankheiten, Lernschwächen, körperliche Behinderungen usw. Bekannt waren des Weiteren die familiären Kontexte, Medienbesitz und die häusliche mediale Ausstattung.

Die Gespräche mussten so angelegt und geführt werden, dass die Interviewees in einem offenen Gesprächsrahmen und Gesprächsklima ihre Perspektiven und subjektiven Relevanzen entwickeln konnten, dass aber gleichzeitig möglichst unaufdringlich weitere Informationen – wenn nötig – eingeholt werden konnten.

In der Gesprächspraxis zeigte sich, dass sich die Nachfragen aus dem Gespräch bzw. dem „Erzählplan“ (Helfferich 2004, 60) der Interviewees, ergaben. Insofern löst sich in der Praxis das Dilemma von Offenheit und Strukturierung von selbst, vor allem wenn zuvor zwischen dem Interviewer und dem Interviewee Einverständnis und Vertrauen hergestellt worden war, so dass das Gespräch auch für Nachfragen belastbar wurde.¹⁴⁵

zu erliegen, einen suggestiven Stil auszubilden (vgl. Hopf 2004, 359). Gegebenenfalls wären solche Stellen zu benennen und kritisch zu besprechen.

¹⁴⁵ Bewährt haben sich die von Hopf eingeführten allgemeinen Gesprächsregeln, die darauf zielen, ein kommunikatives Gleichgewicht herzustellen, bei dem sich die Partner auf Augenhöhe begegnen und einander Achtung entgegenbringen. Wichtig ist dabei, immer wieder durch offene Gesprächsführung dem Interviewee die Gelegenheit einzuräumen, sich selbst zu positionieren (vgl. Hopf 1978, 108; Hopf 2004, 357ff.). Helfferich bestätigt das Ziel, prinzipiell Offenheit herzustellen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass eine offene Gesprächsführung auch nicht immer zum Ziel führt. „Das Verlangen nach (Selbst-)Erklärungen kann die Befragten überfordern. Darüber hinaus hängt es sehr vom Forschungsgegenstand und, damit zusammenhängend, von der Interviewform ab, was als Interviewfehler definiert ist“ (Helffe-

Um einerseits den Raum für die Erzählung der Eltern zu lassen, gleichzeitig aber einen Bezugsrahmen für das Gespräch zu erstellen, entschied ich mich, in den Verabredungen vorweg anzusprechen, dass sich das Gespräch in drei Themenkreisen bewegen sollte, so dass zunächst die biographische Entwicklung des entsprechenden Kindes allgemein besprochen werden sollte, weiterhin der Umgang mit Medien und das Leben des Kindes in der Schule thematisiert würde. In den biographischen Teilen wurden eher erzählgenerierende Aufforderungen eingesetzt, während etwa der Bereich des Umgangs mit Medien durch gezielte Nachfragen differenziert wurde. Im Folgenden soll an einem Beispiel eines Gesprächseinstiegs das Vorgehen bei der Erstellung der Leitfäden demonstriert werden (vgl. auch Kruse 2004, 149).

Beispiel: Biographische Entwicklung von Ma, Interview mit seiner Mutter:¹⁴⁶

Erzählstimulus/Leitfrage:

„Schildern Sie bitte aus Ihrer Sicht die Entwicklung von Ma von Anfang an ...“¹⁴⁷

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
- Wahrnehmung des Verhaltens als Baby	- Sind Ihnen weitere Dinge in seinem Verhalten aufgefallen?	- Wie würden Sie Ma als Baby charakterisieren?
	- Wie hat sich das Verhalten weiterentwickelt?	- Hat sein Defekt an der Schulter Auswirkungen auf sein Verhalten gehabt?
- Verhältnis Mutter/Vater – Kind		- Hat er Kontakt zu Ihnen und Ihrem Mann gesucht?
- gesundheitlicher Zustand	- Was fällt Ihnen zu seiner gesundheitlichen Entwicklung	- Haben Sie Befürchtungen mit Blick auf seine Entwick-

rich 2004, 95). Dies muss dann berücksichtigt werden, wenn die Interviewpartner solche Kommunikationsformen nicht gewöhnt sind. – Zur Ausarbeitung von Fragetypen und ihr Wirkspektrum in Interviews war vor allem die Ausarbeitungen von Gläser/Laudel hilfreich (vgl. Gläser/Laudel 2004).

¹⁴⁶ Diese Aufforderung wurde dann gestellt, wenn – wie zumeist – die Mütter bzw. Pflegemütter als Gesprächspartner zur Verfügung standen oder, falls der Partner dabei war, als dominante Gesprächspartner ausgemacht wurden. In einem Fall zog der Vater das Gespräch auf sich, in einem anderen Fall war die mit der Erziehung beauftragten Betreuerin einer Schülerin in einem Kinderheim Gesprächspartnerin. In diesen Fällen wurden freilich abweichende Gesprächseinstiege gesucht.

¹⁴⁷ Pasquale, die bei Müttern ihres Samples mit einer ähnlichen Gesprächsaufforderung arbeitete, hält dazu fest, dass jede Darstellungsweise an entsprechende Erklärungs- und Deutungsmuster gebunden sei. Bei ähnlichem Alter der Kinder zur Zeit der Befragung könnten die Mütter auf gesicherte Erfahrung im Umgang mit ihren Kindern zurückblicken (vgl. Pasquale 2001, 370f.).

	lung noch ein?	lungen gehabt?
- physische Entwicklung		- Welche therapeutischen Maßnahmen wurden ergriffen?
- psychische Entwicklung	- Gibt es sonst noch etwas?	
	- Und weiter?	- Was wurde bei den kinderärztlichen Untersuchungen diagnostiziert/prognostiziert?
- ärztliche Diagnosen	etc.	
- Lernentwicklung		- Wann hat Ma sprechen gelernt?
- Veränderungen im familiären Kontext		- Wie hat sich das Familienleben nach Mas Geburt und im Wissen um sein Handicap verändert?
etc.		etc.

Der Erzählimpuls zielt auf die Entwicklung einer Erzählung und wurde zu Beginn des Interviews gegeben. Er ist offen, das heißt, die Mutter kann selbst ihre subjektiven Relevanzmarkierungen im Rahmen der Erzählung setzen und darf dabei nicht gestört werden. Allerdings ist die Richtung vorgegeben.

Um das Gespräch aufrecht zu erhalten, ohne dass zu schnell inhaltlich eingegriffen würde, dienen gegebenenfalls Aufrechterhaltungsfragen, die möglichst neutral formuliert sein sollten. Nachfragen sollten dann an den bisherigen Gesprächsverlauf gebunden sein, allerdings auch Informationsinteressen signalisieren können, wenn sich diese nicht organisch aus der Erzählung ergeben würden. In dem Fall, dass wider Erwarten nichts über eine Beeinträchtigung durch die Behinderung in der biographischen Erzählung erwähnt würde, müsste vorsichtig nachgefragt werden.

Grundsätzlich gilt, dass die Interviews mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wichtigen Aufschluss über das soziale Umfeld – die ökologischen Bedingungen – des jeweiligen Kindes geben sollten, einerseits durch die Erhebung von Informationen, andererseits durch die sich im Gesprächsverlauf jeweils ergebende latente Fallstruktur (vgl. Oevermann 2000, 77), die sich in den Deutungsmustern der Interviewees widerspiegeln (vgl. Wagner 2001, 73).

Es wurden insgesamt acht Interviews mit Erziehungsberechtigten geführt, wobei zum Teil die Ehepartner bzw. Lebensgefährten an dem Gespräch teilnahmen und unterschiedlich stark daran partizipierten. Im Fall von Mb wurde mit der zuständigen „Mentorin“, der zuständigen Erzieherin im Kinderheim, gesprochen.

Die Interviews waren unterschiedlich lang. Das kürzeste Interview dauerte neunundvierzig Minuten, das längste Interview dauerte hundertfünfzig Minuten. Alle Interviews wurden aufgenommen und nahezu vollständig transkribiert. Genutzt wurde das einfache Set von Transkriptionsregeln, das von Hoffmann-Riem entworfen worden und von Kuckartz weiter diskutiert worden ist (vgl. Kuckartz 2005, 44ff., insbes. 47). Nach der Auswertung wurden die Transkriptionsregeln der besseren Lesbarkeit halber reduziert, bzw. gewisse Textmarkierungen durch kurze Kommentare, die im fortlaufenden Text mit eckigen Klammern versehen sind, ersetzt.¹⁴⁸

7.1.2.2 Interviews mit Schülerinnen und Schülern

Es wird schon aus der Diskussion der Interviews mit Eltern und Erziehungsberechtigten deutlich, dass diese Unterschiede in der Gesprächsstruktur und auch im Gesprächsstil zu den Schülerinterviews aufweisen.

Es erwies sich in der Vorbereitung wie in der Durchführung als besondere Herausforderung, die Gespräche in eine Balance von Informationserwartungen seitens des Interviewers und dem Erzähl- und Darstellungsvermögen bzw. der Darstellungsweisen der Interviewees zu bringen.

7.1.2.2.1 Das Sample

Da die Vereinbarungen mit Eltern und Erziehungsberechtigten sich aus dem Sample der Schülerinnen und Schüler ergab, muss hier auf die Erstellung des Samples verwiesen werden. Drei Schülerinnen und Schüler wurden pro Klasse für die Fallbeschreibungen gewonnen.

Anliegen hierbei war es, gleichermaßen Jungen als auch Mädchen in das Sample aufzunehmen, da die Klassen etwa in gleicher Anzahl mit Mädchen und Jungen besetzt sind. Genderaspekte spielen für diese Auswahl allerdings keine besondere Rolle.

¹⁴⁸ Die Sequenznummerierung aller Interviews, auch die mit den Schülerinnen und Schülern, folgt der automatischen Strukturierung des Computerprogramms MAXqda 2.

Weiterhin sollte ein gewisses Leistungsspektrum, das im Deutschunterricht sichtbar wurde, einbezogen und damit ein zweiter Aspekt zur Varianzmaximierung im Sinne des „theoretical samplings“ berücksichtigt werden, das den Vorteil der offenen Auswahl „theoretisch sensibel“ nutzt (vgl. Glaser/Strauss 2005, 54f.). Leitendes Kriterium für diese beiden Aspekte war, die augenscheinliche Heterogenität der Schülergruppe bezogen auf ihre körperlichen, geistigen und sozialen Voraussetzungen, die für die lernbiographische Entwicklung wesentlich ist, abzubilden (vgl. Kelle/Kluge 1999, 38ff.). Ein Eindruck davon wurde einerseits durch eigene Beobachtungen im Unterricht gewonnen, andererseits über die Klassenlehrer vermittelt, die immer auch das Fach Deutsch in ihrer Klasse unterrichtet haben und Auskunft über die Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler gaben. Zwar wurden Noteneinschätzungen berücksichtigt, allerdings mehr Wert auf umfassendere Beurteilungen und Einschätzungen gelegt, die aus informellen Gesprächen mit den Lehrern resultierten. Das heißt, es wurde eine Mischung aus dem Gatekeeper-Verfahren und dem Profil-Sampling gewählt (vgl. Reinders 2005, 139ff.), insofern durch umfassende Unterrichtsbeobachtung, informellen Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern usw. Informationen zur Verfügung standen. Diese Verfahren dienten aber ausschließlich zur Findung eines Samples und wurden entsprechend vorläufig genutzt. Es ging nicht darum, Ausnahmefälle zu wählen oder schon angehäuften Wissen aufwändig zu illustrieren.

7.1.2.2.2 Probleme bei Interviews mit Kindern und Jugendlichen

Es ist eine durchaus gängige aber auch umstrittene Meinung, dass Kinder keine biographischen Perspektiven einnehmen könnten, weshalb insbesondere offene Interviews mit Kindern und jungen Jugendlichen nicht oder nur sehr schwer möglich seien.

Die eigene Entwicklung in einer Erzählung zu reflektieren und zu (re)konstruieren, Einschnitte und Übergänge im Leben zu erkennen und darzustellen, wird Kindern und jungen Jugendlichen häufig nicht zugetraut.

Habermas/Paha bemerken, dass dazu kaum empirisch gearbeitet worden sei. Allerdings halten sie mit Blick auf entsprechend gesichtete Studien fest, dass sich erst im Laufe des Jugendalters eine Tendenz entwickeln würde, lokale Ereignisse in größere Kontexte einzuordnen. Biographisches Verstehen setzte daher wahrscheinlich erst in der Spätadoleszenz ein (vgl. Habermas/Paha 2001, 89; vgl. auch Welzer 2002, 165). Den sich in dieser Annahme spiegelnden hohen Erwartungen an biographisches Erzählen widersprechen

die Erfahrungen von Beck/Hofen, dass trotz des noch nicht ausgereiften Erzähl- und Sprachvermögens von Kindern häufig tiefes inneres Betroffensein, Wünsche, Bedürfnisse, kurz, alles was Äußerungen zu bewertenden Stellungnahmen macht, artikuliert würde (vgl. Beck/Hofen 1990, 36).

Es stellt sich die Frage, ab wann man Erinnerungsrekonstruktionen, die sich im Rahmen von Interviews ergeben, als autobiographisch relevant und damit als reorganisiert einstufen kann. Baacke/Sander schlagen vor, zu prüfen, inwieweit ein jugendlicher Erzähler in der Lage ist, aufgrund von Erzählkompetenz seine Geschichte darzulegen und inwieweit Gedächtnis- und Deutfähigkeit eines jugendlichen Erzählers ausgereift ist (vgl. Baacke/Sander 2006, 263). Welzer setzt für das reife Gedächtnis voraus, dass sich ein auto-noetisches Gedächtnis herausgebildet hat, das biographie- und autobiographierelevante Entwürfe integriert und in einem zeitlich-räumlichen Kontinuum dargestellt (vgl. Welzer 2002a, 164). Ein entscheidender Einschnitt ergibt sich dabei etwa in einem Alter von zwölf Jahren, wenn die postnatale Phase der Hirnentwicklung im Übergang zur Adoleszenz endet (vgl. Welzer/Markowitsch 2005, 71).

In ihrem Modell der psychosozialen Entwicklung stellen Welzer/Markowitsch gerade hier im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren die Herausbildung von Fähigkeiten zur Narration als „theory of mind“ fest, die sich über individuelle Organisationen des Selbsterlebten nach dem Kriterium der Selbstrelevanz zur Ausformung autobiographischen Gedächtnisses hin entwickelt (vgl. Welzer/Markowitsch 2001, 211; vgl. Welzer 2001, 109). Das bedeutet, dass neben der objektiven lebensgeschichtlichen Entwicklung und Reifung geistige Prozesse eine Rolle spielen, die nicht über den Aspekt der Chronologie zu verstehen sind. Welzer zufolge ist die autobiographische Entwicklung zwar die am längsten reifende und gleichzeitig komplexeste Form der Gedächtnisausbildung, aber auch deshalb, weil sie nicht nur das Selbst repräsentiert, sondern es auch im Zusammenhang der Lebensumgebung als gemeinschaftliches und kommunikatives organisiert. Voraussetzung dafür ist eine dauerhafte Kommunikation, die durch Synchronisationsleistung das Ich in Gemeinschaft verlässlich ausbalanciert (vgl. Welzer 2002a, 164). Diese Synchronisationsleitung ist ein interaktionistisches Moment, das auf die Erfahrung von Dauer zwar aufbaut, aber durchaus auch als momentaner Sinnentwurf zu denken ist (vgl. Wagner 2001, 28; vgl. Schank 1995, 40) und biographische Konstruktion aus der je gegenwärtigen Beurteilung bzw. Stellungnahme einer Äußerung zulässt (vgl. Krappmann 2000, 51).

Es sind in diesem Sinne zwar keine elaborierten narrativ- biographischen Erzählungen von Kindern zu erwarten, aber es werden teilweise schon „Schlüsselszenen“ und „Wendepunkte“ markiert: „Das Kind hat zum ersten Mal erlebt, scheinbare Gewissheiten sind erschüttert worden [...]. Auch scheinbar belanglose Erlebnisse können das Ich- und Weiterleben des Kindes so verändern, dass es das Ereignis [...] als Erlebnis in seinen Erfahrungsschatz einreicht“ (Heinritz 2001, 114). Damit hängt das biographisch Wesentliche von Bewertungen und Stellungnahmen ab, die sich auch bei Kindern schon als „Lebensphilosophie“ ausdrücken können (vgl. Schank 1995, 40f.). Entscheidend ist dabei, dass kognitive und emotionale Verarbeitung in der Emergenz eines Selbst in einem „Bewusstseins-Kern“ (Welzer 2002b, 173) zusammenfallen und sich dabei auch schon vorbewusst körperlich-somatisch entwickeln.¹⁴⁹ Die Narration ist entsprechend mehr als Chronologie. Als „Auswertung informiert [sie] sowohl den Zuhörer wie das Selbst über die persönliche Bedeutung dieses besonderen Ereignisses“ (Fivush 1993, 44). Damit gilt Ähnliches wie für die Einträge in die Medientagebücher auch: Ein Individuum entwirft sich selbst in Äußerungen durch Positionierungen und Stellungnahmen und nutzt dabei fortschreitend narrative Mittel. Der entscheidende Unterschied des Interviews ist allerdings der zwingende existenzielle Bezug auf dieses Selbst.

Erachtet man den Aspekt der Wertungen bzw. Stellungnahmen als zentral für den Entwurf narrativer Erinnerung (vgl. Köhler 2001, 76ff.), dann zeigt sich dies in einer dialogischen Anlage, die in der ständigen Korrespondenz der emotionalen und rationalen Funktionsbereiche des Gehirns dieses Zusammenwirken als eine Einheit ausweist (vgl. Rubner 1999, 50) und sich in Äußerungen niederschlagen kann.

Damit erweist sich das Unterfangen, mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 offene Interviews zu führen, nicht so sehr grundsätzlich denn vielmehr praktisch als problematisch. Zu den im jeweiligen Einzelfall zu berücksichtigenden Aspekten gehört die Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Fähigkeit, eigenständig Erzählung zu generieren und im Fluss zu halten und Erlebnisse zu sortieren (vgl. Reinders 2005, 109). Grunert/Krüger zufolge lassen sich dabei narrative Interviews auch mit Interviewees in einem Alter von zwölf Jahren durchführen (vgl. Grunert/Krüger 2006,

¹⁴⁹ Grundsätzlich wird dieser Annahme zugestimmt, allerdings wird der „Bewusstseins-Kern“ als Metapher aufgefasst, um die von Lurija kritisierte Nähe zu einer idealistischen Vorstellung einer natürlichen Entwicklung in Erinnerung zu halten und das funktionale Zusammenwirken von Sprechen und Denken im Sinne Vygotskys als geistiger Tätigkeit zu betonen, die auf konkreter Interaktion beruht (vgl. Lurija/Judowitsch 1975 40f.; vgl. Lurija 1998, 312f.). Wichtig für Welzer wie auch schon für Lurija ist aber im Kern eine Entwicklung des Menschen, die aus dem Zusammenhang biologischer und kultureller Bedingungen und wechselseitige Beeinflussung entsteht.

252; vgl. auch Krüger/Grunert 2001, 134ff.). Tilemann führt an, dass Kinder im Grundschulalter schon in der Lage seien, fünfundvierzig Minuten konzentriert im Rahmen eines Interviews erzählen zu können, wenn sie entsprechend ernstgenommen würden (vgl. Tilemann 2005, 295). Wichtig ist nach Tilemann speziell bei medienbiographischen Interviews mit Kindern, dass das Interesse an ihnen und ihrer sozialen Biographie Vorrang hat vor einer Befragung, die sich auf Mediennutzung konzentriert. Dabei ist darauf zu achten, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht, zum Beispiel, indem das Interview im natürlichen Umfeld des Interviewees stattfindet (vgl. Reinders 2005, 145). Heinzel weist auf die Vorteile und Nachteile eines Interviewraumes in der Schule hin. Einerseits stellt die Schule das natürliche und gewohnte Umfeld dar, andererseits kann das institutionell geprägte Umfeld aber auch die Interviewsituation beeinflussen (vgl. Heinzel 2003, 404).

Aus den genannten Vorteilen und aus pragmatischen Gründen fanden die Interviews mit den ausgewählten Schülerinnen und Schülern in einem kleinen, ruhigen Zimmer der Schule statt. Im Nachhinein ist allerdings festzuhalten, dass sich die schulische Atmosphäre tatsächlich unvermeidlich auf die Interviewsituation ausgeprägt hat. Als eine solche Auswirkung hat sich zum Teil zu Anfang der Interviews gezeigt, dass die Interviewees annahmen, sie müssten die richtige bzw. sozial gebotene Antwort geben (vgl. Garbarino/Stott 1990, 182). Die Problematik der Herstellung einer „gleichen Augenhöhe“ im Gespräch kann nicht grundsätzlich aufgehoben werden, so dass die Tendenz zur Adaption sozialer Normen und Schwierigkeiten bleibt (vgl. Heinzel 2003, 398f.) und sich in Reserviertheit im Gespräch auswirken kann (vgl. Reinders 2005, 108). Der Auffassung, Kinder würden nicht über genügend Erfahrungen verfügen, um erzählen zu können, widerspricht die Feststellung, dass die Zurückhaltung in Interviews vor allem dann zu erwarten ist, wenn heikle Themenbereiche angeschnitten werden, zum Beispiel familiäre Konflikte (vgl. Heinzel 2003, 409) oder die Entwicklung beeinflussende Aspekte wie Trennung bzw. Scheidung der Eltern, gesundheitliche Probleme und Anpassungsschwierigkeiten der Kinder bzw. Jugendlichen (vgl. Kaltenborn 2001, 506). An solchen Stellen droht Einsilbigkeit der Kinder bzw. eine Tendenz, die Umstände als konfliktarm darzustellen (vgl. Wilk 1996, 61). Weitere besondere Schwierigkeiten, Interviews zu führen, ergeben sich für Wilk dann, wenn – etwa durch gesundheitliche Beeinträchtigung – kognitive Störungen bei den Kindern und Jugendlichen auftreten (vgl. Wilk 1996, 73).

Da alle genannten Schwierigkeiten sich mit Blick auf das Sample der Interviewees vereinen, war unausweichlich mit ihnen zu rechnen. Es wurde also versucht, die Gesprächspartner zu Erzählungen anzureizen. Zusätzlich wurde ein auf jeden Schüler abgestimmtes Set an Fragen bereitgehalten, erstens, um beim Aufbau des Erzählplans zu unterstützen,¹⁵⁰ zweitens, um die gesamte Gesprächssituation zu entlasten. Insbesondere Vertiefungsfragen helfen Kindern und Jugendlichen, ihre eigenen Sichtweisen zu reflektieren (vgl. Reinders 2005, 123). Noch mehr als bei den primär narrativ orientierten Interviews mit den Eltern und Erziehungsberechtigten spielt intensives Vorwissen in der Vorbereitung eine Rolle (vgl. Reinders 2005, 115). Als orientierende Interviewform schlägt Frieberthäuser das fokussierte Interview vor: „Beim fokussierten Interview handelt es sich um eine Interviewtechnik, die dazu dienen soll, bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten“ (Frieberthäuser 1997, 378).

Heinzel greift den Aspekt der Gemeinsamkeit als Gemeinsamkeit der Dialogpartner auf. Diese Gemeinsamkeit begründet Heinzel zufolge den Typ des ethnographischen Interviews, wobei eine gewisse Akzentuierung auf den lebensweltlichen Erfahrungen der Interviewees liegen soll. Die Gemeinsamkeit kann dabei etwa aus zuvor erfolgten gemeinsamen Beobachtungen hervorgehen (vgl. Heinzel 2003, 403), wie sie im hier vorliegenden Fall in Form von gemeinsamen Unterrichtserfahrungen entstanden sind, des Weiteren aus zuvor erfolgten Unterhaltungen usw.

Die Interviews orientierten sich an diesen Typen, wobei immer der Versuch, zu Erzählungen anzuregen, wichtig war. Dabei konnte allerdings nicht von einem Erzählplan in der Weise ausgegangen werden, wie er in narrativen Interviews mit Erwachsenen nachvollziehbar wird. Das Vorgehen soll an einem Beispiel dargestellt werden. Die Schülerin Mb, die seit kurzer Zeit wieder im Kinderheim lebt, wurde in der Anfangsphase des Interviews zu ihrer „Erziehungskarriere“ befragt.

Erzählstimulus/Leitfrage:

„Mb, du bist gerade aus deiner Pflegefamilie wieder in das Kinderheim gekommen. Erzähl mir bitte, wie es überhaupt dazu gekommen ist, dass du in ein Heim, dann in eine Pflegefamilie und dann wieder in das Heim gekommen bist.“

¹⁵⁰ Lurija weist auf die Wichtigkeit von Hilfsreizen zur Entwicklung von Erinnerungen hin (vgl. Lurija 1998, 290).

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> - Informationen zum Wechsel der Erziehungsumfelder - subjektive Wahrnehmung dieses Wechsel, Gefühle, Gedanken, Bindungen usw. - subjektive Information über die leibliche Familie - Konflikte/Brüche in der Vergangenheit - Verbindungen zur leiblichen Familie - Entwicklung des Verhältnisses in der Pflegefamilie - faktische und subjektive Gründe für den Bruch mit der Pflegefamilie und den Wechsel in das Heim etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Was fällt dir dazu noch ein? - Kannst du dich an noch etwas erinnern? - Gibt es sonst noch etwas? - Was ist dann passiert? - Und weiter? etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kannst du dich noch erinnern, wie das war, als du damals ins Heim gekommen bist? - Hast du Kontakt zu deinen leiblichen Eltern? - Erzähl mir von deinen Geschwistern. - Als du neulich von deinem Wechsel ins Heim erzähltest, klang es, als wäre dies der „Himmel auf Erden“ für dich. Das Leben in einer Heimgruppe ist anders als in einer Familie. Was hat sich verändert? - Du warst einige Jahre in der Pflegefamilie. Wie hat sich dein Verhältnis zu deiner Pflegefamilie entwickelt? etc.

Gläser/Laudel weisen darauf hin, dass es wichtig ist, sich mit den Fragen auf den Interviewee einzustellen. Im Fall von Mb ist festzuhalten, dass sie aufgrund ihrer aktuellen Situation emotional stark beansprucht war und entsprechendes Misstrauen anfangs in das Interview hineinbrachte (vgl. dazu Gläser/Laudel 2004, 173). Dass Mb an der einen oder anderen Stelle eventuell blockieren würde, war zu befürchten. Deshalb wurden auch z.B. auf Erzählgenerierung zielende Fragetypen genutzt wie indirekte Provokation, etwa in

der Nachfrage nach der Veränderung, die durch das Leben in der Heimgruppe gegenüber dem Leben in der Familie entstanden sein musste.

Man kann aufgrund des Rahmens sicherlich von der Untersuchung von „Biographien von Schülerinnen und Schülern“ sprechen, weil die Schule den primären Kontext der Untersuchung bildet, wobei allerdings „nicht vorentschieden ist, welche Sphäre im Spannungsfeld der unterschiedlichen ökologischen Kontexte Vorrang besitzt“ (vgl. Helsper/Bertram 2006, 274). Mit Blick auf die Fälle kann darüber hinaus angenommen werden, dass nicht immer von einer Vorrangigkeit eines Kontextes überhaupt ausgegangen werden sollte, sondern je nach (veränderbarer) Perspektive eine biographisch relevante Beurteilung erfolgen kann und außerdem der latent strukturelle Einfluss der Sphären in ihrer „schulbiographischen Passung“ unterschiedlich verlaufen kann. Im Falle Mbs lassen die skizzierten Umstände schon vermuten, dass sie in ihrer momentanen Lebenslage solche Strukturen ablehnt, die ihr autoritär erscheinen, etwa Pflegefamilien oder Schule. Gleichzeitig bietet die Schule aber jenen sozialen Raum, in dem sie ihrer (ablehnenden) Haltung erst in einem bestimmten Rahmen Ausdruck verleihen kann, wahrscheinlich ohne dass dies negative Konsequenzen für sie hätte. Insofern überschneiden sich Konzepte eines sozial institutionalisierten Lebenslaufs mit dem individuellen Verlauf und zeigen sich in Rollenunsicherheiten.

Solche Unsicherheiten spielen gerade in einer gleichermaßen natürlichen wie sozialen Übergangsphase von Kindheit zur Adoleszenz eine besondere Rolle. Reinders weist darauf hin, dass gerade das Jugendalter beides sein kann, transitions- und moratoriumsorientiert (vgl. Reinders 2005, 74f.; vgl. auch Reinders/Butz 2001, 914ff.; Reinders 2002, 31ff.).

In den Interviews mit Jugendlichen tritt dann aber noch deutlicher hervor, was bei Erwachsenen aufgrund von Selbstbewusstsein, Lebenserfahrung und der Fähigkeit, Erzählpläne zu strukturieren, häufig eher latent in die Gespräche eingeht: die interaktionistische Situationsbedingtheit mit allen Aspekten, die einen Dialog prägen. Dies hat nicht nur für die Gesprächsgestaltung, sondern auch für die Auswertung der Gespräche theoretische und methodische Folgen. Während mehr oder weniger offen in soziologischen Methodendiskussionen die Gestaltung des Interviews als zentrales Problem intervieworientierter qualitativer Forschung gesehen wird, um möglichst reine, unbeeinflusste und authentische Daten, die fast monologisch vom Interviewee generiert werden, zu erlangen,

scheinen die Konzepte der Auswertung weniger davon berührt zu sein. Die Konzeption des narrativen Interviews von Schütze ist ein Beispiel dieses Versuchs, durch methodische Reinheit auch eine Datenreinheit herzustellen, die dann in der Auswertung das Zustandekommen der Daten kaum mehr zu beachten braucht.¹⁵¹ In der praktischen Umsetzung heißt dies aber: der Interviewer soll durch eigenes Zurücknehmen gleichsam aus der Gesprächssituation austreten, um dem Interviewee Raum zu geben, andererseits soll er spontan im Gespräch sein, um auf die Ausführungen des Interviewees reagieren zu können (vgl. Hopf 1978, 107). Welzer spricht in diesem Fall von dem „zentralen Dilemma des qualitativen Interviews [...], Gespräch im emphatischen Sinne sein zu wollen und zugleich Befragung, zugleich offen und restriktiv“ (Welzer 1990, 160) und schlägt deshalb vor, die Auflösung des Problems des Interviews weniger in der Gesprächsgestaltung aufzusuchen als in der Auswertung. Dies geschieht dadurch, dass Interviews als Dialoge aufgefasst und die Sprechakte aller Gesprächspartner als Interaktion im eigentlichen Sinne interpretiert werden.

Dieser Auffassung wird hier gefolgt, weil sich darin eine Möglichkeit abzeichnet, eben nicht nur Äußerungen hochkompetenter Erzähler zu interpretieren, sondern auch solche Interviews ergiebig zu interpretieren, die, wie im Fall der zwölfjährigen Hauptschülerinnen und Hauptschüler der 6. Jahrgangsstufe, aus vielfältigen Gründen dem Anspruch an die Erzähler in narrativen Interviews im Sinne Schützes nicht standhalten können.

7.1.3 Die Auswertung der Interviews

7.1.3.1 Zum methodischen Vorgehen

Um nicht von vornherein einzuschränken, welche Daten zu Ergebnissen führen und gleichzeitig Offenheit gegenüber den Konzepten und Anschauungen der Interviewees und deren Versionen zu behalten, wurde die Rekonstruktive Interviewanalyse als Methode gewählt. Sie setzt die Methoden der Grounded Theory, der qualitativen Inhaltsanalyse, der Tiefenhermeneutik bzw. auch Deutungsmusteranalyse, der Dokumentarischen Methode, Gesprächsanalyse, Diskurs-, Positioning- und Metaphernanalyse miteinander in Verbindung. Sie ermöglicht sowohl übergreifende Analysen größerer narrativer Textstücke als auch klein sequenzierter Passagen zum Nachweis emergenten Sinngehalts.

¹⁵¹ Vgl. hierzu die Darstellung der methodischen Schrittfolge des narrativen Interviews bei Schütze (vgl. Schütze 1977).

Eine zentrale Rolle spielt die sprachliche Analyse, die es erlaubt nachzuvollziehen, „wie Interaktanten den sozialen Raum bestimmen und ihre jeweiligen Positionen darin festlegen, beanspruchen, zuweisen oder aushandeln“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 196). Dies geschieht in zweierlei Weise: als Selbst- und als Fremdpositionierung. Gleichzeitig gehen in die Interaktion auch nicht bewusste aber weltbildkonstituierende metaphorische Sprachkonzepte ein (vgl. Lackoff/Johnson 2003, 11), die im Rahmen einer ökologischen und kulturellen Semantik Selbst- und Weltverständnis prägen.¹⁵² Ergänzt werden sollen aber mit Blick auf die oben diskutierte Transitionsproblematik Aspekte der hermeneutischen Dialoganalyse von Welzer (vgl. Welzer 1998). Die hermeneutische Dialoganalyse orientiert sich an der Tiefenhermeneutik Oevermanns und kalkuliert dabei die Reziprozität des Interaktionsverlaufs eines Interviews (vgl. Welzer 1993, 87ff.).

In Dialogen als „aktiven Interviews“ (vgl. Holstein/Gubrium 1995) emergiert Sinn in der Interaktion, es sind also zwei Gesprächspartner an der Entstehung von Sinn gemeinsam beteiligt. Der Dialog ist vor allem situationsverhaftet und Sinn ist deshalb als dynamische „collaborative construction“ der Gesprächspartner (vgl. Holstein/Gubrium 1995, 59ff.) zu betrachten: „Damit ist nun die Voraussetzung gegeben, Deutungen und Aussagen nicht mehr paradox als intentionales Sprechen autistischer Akteure aufzufassen, sondern ‚Fehler‘, ‚Störungen‘, ‚Affekte‘ etc. als Indikatoren einer sozialen Situation zu sehen, die gemeinsam hergestellt wird und die zu einem gemeinsamen Ergebnis führt“ (Welzer 1993, 95). Erst die Berücksichtigung der dialogischen Struktur erlaubt, alle Verläufe eines Interviews zu erschließen und dabei die psychischen Funktionen von Übertragung und Gegenübertragung einzubeziehen, weil die Interviews als natürliche Gespräche, freilich unter Berücksichtigung ihrer Rahmenumstände, aufgefasst werden (vgl. Welzer 1990, 164). Wenn Sinn im Gespräch emergiert, dann gilt, dass durch die Gesprächsdynamik entscheidende Positionsveränderungen mit den Sinnentwürfen einhergehen können, Transitionen entstehen oder sich anbahnen und Identitätsentwürfe nicht einfach widergespiegelt werden, sondern neu entstehen oder ausprobiert werden. Am Beispiel einer Interviewpassage des Schülers Ma soll dies kurz verdeutlicht werden.

¹⁵² Die Methode hat sich inzwischen vielfältig bewährt und soll deshalb nicht weiter diskutiert werden. Sie ist ausführlich dargestellt in Lucius-Hoene/Deppermann (2004); Kruse (2004); Kruse (2006). In diesem abgesteckten Interpretationsumfang stellt sich die Verbindung her zu jenem Rahmen der kulturtheoretischen Traditionen des Bachtinkreises, der Vygotsky-Schule und jenen kultursemiotisch orientierten medientheoretischen Ansätzen, die sich in deren Nachfolge stellen. Gleichzeitig findet sich in dieser Vermessung der von Charlton/Roesler formulierte Anspruch, die Relevanz von Medien im funktionalen Zusammenhang weitreichender (auto-)biographischer Vollzüge aufzusuchen.

I: Du hast aber auch gesagt, du kommst mit den Leuten in deiner Klasse beispielsweise aus [...].
 Ma: Jo.
 I: Wenn du mal überlegst, bist du jemand, der lieber alleine ist oder lieber mit anderen zusammen ist? [...].
 Ma: Da haben sie mich jetzt ganz ordentlich auf dem falschen Fuß erwischt [...].
 I: Wieso?
 Ma: Weil ich darüber noch überhaupt nicht nachgedacht habe [...] . Wohl, [...] was erzähl ich [...]. (I/Ma/28 – 31)

In diesem Gesprächsabschnitt versucht der Interviewer sich dem ihm bekannten und von ihm durchaus als problematisch eingestuften Sachverhalt zu nähern, dass Ma eher ein Einzelgänger ist. Der Interviewer (I) bemüht sich, einen Anschluss herzustellen zu einem schon entstandenen Sinnentwurf, in dem Ma funktionierende soziale Kontakte angedeutet hatte, und leitet vorsichtig ein, um Ma zu einer Selbsteinschätzung seiner sozialen Stellung in Bezug auf Gleichaltrige zu bewegen. Die kurze Pause auf die Frage Is hin, ob Ma lieber alleine oder mit anderen zusammen ist, führt zu einer durchaus anstrengenden Reflexion, in der Ma sich jetzt offenbar erstmalig genötigt sieht, eine umfassende biographische Einordnung seines sozialen Anschlusses an Gleichaltrige zu überdenken, wie die zögernde Antwort verrät. Der Sprung Mas auf die Metaebene des Gesprächs macht deutlich, dass hier ein empfindlicher Punkt angerührt wurde, über den Ma Auskunft zu geben bereit ist. Allerdings ist er gezwungen, seine Version neu zu entwerfen. Es entsteht ein Zugzwang, der allerdings nicht zu einer Antwort auf der von I intendierten Ebene führt. Es existiert noch kein Erzählplan, aber Ma wird deutlich, dass er sich einen Erzählplan erarbeiten muss, der dann mit einer Transition, das heißt, einem Neuentwurf des eigenen Lebens auf einer neuen Bewusstseinsstufe, einhergeht. Denn Ma wertet, durch die Nachfrage angeregt, seinen bisherigen Entwurf seiner sozialen Identität als nicht mehr hinreichend. Es wird deutlich, dass hier mit einem Schüler, der gerade zwölf Jahre alt geworden ist, gemeinsam im Gespräch ein geistiger Prozess initiiert wird, dem in der Auswertung des Gesprächs besonders Rechnung getragen werden muss. Nach der hier vertretenen Auffassung liegt gerade darin ein Wesensmerkmal von Gesprächen mit Kindern bzw. Jugendlichen, dass solche Prozesse, die sich möglicherweise in einer Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotsky 1978, 84ff.) anbahnen, berücksichtigt werden müssen. Dadurch ergibt sich auch ein Hinweis darauf, dass das interpsychische Sprechen, das den Interviewdialog ausmacht, hier mit dem intrapsychischen Sprechen Mas neu koordiniert wird.

Beides, die Charakterisierung einer Lernsituation im Gespräch und ein sozialpsychologisch zu beschreibender geistiger Übergang als Transition, fällt hier zusammen, wenn man nicht von einer natürlichen Stufenentwicklung des Lernens ausgeht, sondern von einer sozialen Entwicklung.¹⁵³ Dies ist sicher nicht zuletzt auch aufgrund der Tatsache der Fall, dass ein durch und durch soziales Thema im Gespräch angeschnitten wurde und der Interviewee damit zur (Neu-)Positionierung aufgefordert wurde.

Wie die Gestaltung der Interviews selbst, so unterscheidet sich also auch ihre Auswertung in den jeweiligen methodischen Akzentsetzungen.¹⁵⁴ Die Interviews mit Eltern und Erziehungsberechtigten, die stärker narrativ, ferner stärker biographisch als autobiographisch angelegt waren und darüber hinaus wesentlich umfangreicher sind, wurden zunächst textthermeneutisch gelesen und analysiert. Dieser Schritt entspricht dem offenen Kodieren der Grounded Theory (vgl. Strübing 2004, 19f.; Kuckartz 2005, 63ff.).¹⁵⁵ Am Text sollten dabei semantische Kategorien entstehen, die subjektive Theorien, Deutungsmuster und Relevanzsysteme widerspiegeln. Darüber hinaus sollten Informationen über relevante Sachverhalte – z.B. Mediennutzung – festgehalten werden. Das heißt, es wurden sowohl „bottom up“ als auch, anhand einer Heuristik, „top down“ Kategorien gebildet.¹⁵⁶ Die stark narrativen und retrospektiven Textteile wurden mit Hilfe der textkritischen Verfahren der Erzählanalyse analysiert. Dabei wurden die Schritte der Textsortendifferenzierung und anschließend die strukturelle Beschreibung mit der Identifizierung von Erzählsegmenten zur Analyse von Erlebnisaufschichtungen unternommen (vgl. Riemann 2003b, 46f.). Die Ergebnisse wurden auswertungspraktisch aufbereitet und festgehalten.

Ziel dieser Arbeit mit Interviews mit den Eltern und Erziehungsberechtigten war also nicht nur, Daten über objektive Gegebenheiten der Umweltkontexte einzuholen, sondern

¹⁵³ Wertsch unterscheidet den Ansatz des Stufenmodells von Piaget von dem Ansatz Vygotskys in genau diesem Punkt, dass beide zwar das sozial entwickelte Individuum am Ende der Entwicklung sehen, allerdings in der Psychologie Vygotskys im Kern das soziale Leben steht, aus dem sich die innere Psyche entwickelt; der Ursprung der Psyche ist also im sozialen Leben zu suchen (vgl. Wertsch 1997, 146f.).

¹⁵⁴ Zur Diskussion von Mischdesigns von Fallstudien, retrospektiven Studien, Zustands- und Prozessanalysen vgl. Flick (2004a, 253ff.).

¹⁵⁵ Corbin beschreibt diesen Schritt als Konzeptetikettierung, die klären soll, „'was da los ist'“ (Corbin 2003, 73). Lamnek nennt diesen Schritt die Entwicklung „'thematischer Verläufe'“ (vgl. Lamnek II 1995, 117).

¹⁵⁶ Aus forschungspraktischen Gründen wurde hier das streng sequenzielle Lesen an möglichst vielen Stellen, aber nicht durchgehend praktiziert. Die Informationen aus den Interviews mit den Eltern und Erziehungsberechtigten wurden im Sinne einer reaktiven Triangulation in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern genutzt. Weniger wichtig ist dabei die wechselseitige Validierung der Erkenntnisse, als „eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über den untersuchten Lebensbereich“ (Flick 2004b, 314) in einer ethnographischen Perspektive (vgl. dazu Knoblauch 2004, 627).

auch subjektiv und intersubjektiv lebensweltrelevante Perspektiven aus den mikro- und mesosystemischen Nahbereichen der ausgewählten Schülerinnen und Schüler zu erlangen.

7.1.3.2 Zur Bedeutung von Daten aus dem Leben im familiären Umfeld

Dabei steht die Perspektive familiärer Organisation jeweils im Vordergrund. Ähnlich wie Garbe in ihrer Studie „Zur biographischen Genese subjektiver Geschlechts- und Medienidentitäten in (familien-)systemischer Perspektive“ festhält, ergab sich aus der Datenlage die Notwendigkeit, familiensystemische Beschreibungszusammenhänge zu berücksichtigen und die Rolle der Medien in diesen weitreichenden Zusammenhängen aufzugreifen (vgl. Garbe 2004, 39ff.). Medien auf ihre soziale Funktion hin aus dem Familiengefüge heraus zu beschreiben, steht damit auch im Zusammenhang jenes Erkenntnisinteresse, das durch Hurrelmann/Hammer/Stelberg (1996) in Bezug auf die soziale Funktion des „Familienmitglieds Fernsehen“ markiert wurde.

Eine Schülerin oder einen Schüler in ihren bzw. seinen familiensystemischen Beziehungen in den Blick zu nehmen, bedeutet gleichzeitig, eine Perspektive auf das angrenzende Sozialsystem Schule zu werfen. Damit gerät wieder eine Perspektive der Lebensbewältigung in den Blick. Wild/Hofer stellen diesen „Systemwechsel Familie-Schule als Stressor“ (Wild/Hofer 2002, 219) heraus, der aus Passungsproblemen zwischen den Systembereichen Familie und Schule mit „hohem Konfliktpotential“ (Wild/Hofer 2002, 223) rührt. Dies hat mit den Erwartungen an die Ausbildung der Kinder zu tun, deren ökonomische Sicherheit in der Zukunft herzustellen. Stellt man in Rechnung, dass das Absolvieren der Hauptschule in der Regel unterhalb der Hoffnung von Eltern für ihre Kinder angesiedelt ist, lässt sich ermesen, dass die Entscheidung, das Kind an einer Hauptschule anzumelden, eher aus Zusammenhängen einer Problembewältigung erwächst als dass sich darin die elterlichen Bildungsaspirationen widerspiegeln (vgl. Kap 3.3).

Es liegt daher nahe, nicht nur familiensystemische Beschreibungszusammenhänge generell zu berücksichtigen, sondern in die Auswertung der Daten Erkenntnisse aus der Familienstressstheorie einzubeziehen (vgl. Schneewind 1987, 988ff.; vgl. Schneewind 1999, 116; vgl. Schneewind 2002, 108ff.) und Beobachtungen zur Stressbewältigung zu markieren. Hier spannt sich der Bogen eines übergreifenden Zusammenhangs zur Fallarbeit 1. Denn es zeichnet sich jener soziale und psycho-physische Bewältigungsbedarf der

Schülerinnen und Schüler im Hintergrund ab, der ihre Lebenswelt aus ihren Erfahrungen in den Kontexten ihres Lebens ausprägt und sich auch im Hinblick auf ihre Medienrezeption auswirkt.

Im Aufriss subjektiver Wahrnehmung und Gestaltung des eigenen Lebens durch die Schülerinnen und Schüler treten in den Interviews medienbiographische Aspekte hervor, wobei Medien in den äußerst komplexen Alltagsprozessen sehr unterschiedlich ausgeprägte Rollen spielen (vgl. Neumann-Braun 2005, 58f.; vgl. Krotz 2001b, 29). In einem medienbiographischen Sinn gilt, dass die Interviewees schon „von Geburt an von Medien umgeben sind und diese sich langsam aber stetig aneignen“ (Aufenanger 2006, 520). Im Rahmen der Interviews wird also der Umgang mit Medien thematisiert, allerdings eingebettet in den Gesamtzusammenhang umweltlicher und lebensweltlicher Vollzüge der Schülerinnen und Schüler.

Die medienbezogenen Vollzüge gilt es im Sinne einer medienökologischen Darstellung zu akzentuieren, so dass im Verbund mit den Deutungen und Informationen, die in den Interviews mit den jeweiligen Eltern- bzw. Erziehungsberechtigten entstehen, ein mehrperspektivisches Gesamtbild des jeweiligen Falls sichtbar wird.

Mit der Konturierung angst- und stressbasierter Formen der Bewältigung des Lebens und in diesem Zusammenhang des Umgangs mit Medien bzw. Mediengeschichten stellt sich die Frage, woher der Bewältigungsbedarf rührt. Eindeutig wird diese Frage nicht zu beantworten sein, besonders wenn man berücksichtigt, dass Angst und Stress, wenn sie in Bewältigungsversuchen vernehmbar werden, immer auch Ausdruck der heterogenen Voraussetzungen sind, die für individuelle, persönliche Empfindungslagen stehen. Sie zeigen die spezifischen Anpassungsformen eines Kindes bzw. Jugendlichen an, die in aversiven Situationen entstehen. Bewältigung bzw. psychisches Coping geschieht nicht gleichförmig, sondern im Zuge einer Anpassung an aktuelle Situationen. Angst und Ängstlichkeit entwickeln sich durch die sozialen Erfahrungen des Individuums; diese hängen wiederum unmittelbar mit dem (elterlichen) Erziehungsumfeld zusammen (vgl. Krohne/Hock 1994, 49). Angst und Stress entstehen daher nicht nur situativ, sondern beruhen auf personenspezifischen Dispositionen und Ausprägungen und führen zu einer Habitualisierung von Bewältigungsmodi.

Krohne/Hock filtern aus einer Reihe von Studien zur Entstehung von Stress, Angst und Bewältigungsbedarf von Kindern und Jugendlichen angst- und stressbegünstigende Faktoren heraus, die zu allgemeiner Angst bzw. Ängstlichkeit führen:

So hängen Angst und Ängstlichkeit stark von der mütterlichen Erziehung ab (vgl. Krohne/Hock 1994, 44). Angst und Stress werden von Inkonsistenzen im Erziehungsverhalten der Kinder und Jugendlichen begünstigt (vgl. Krohne/Hock 1994, 82). Besonders Bindungsunsicherheit gilt als angst- und stressfördernd und führt zu allgemeiner emotionaler Unsicherheit (vgl. Krohne/Hock 1994, 78). Weiterhin spielt neben der erzieherischen und sozialen Determination auch die „biologische Determination“ eine wichtige Rolle: So kommt erhöhte Ängstlichkeit beispielsweise bei so genannten „Risiko-Kindern“, z.B. Frühgeburten, gehäuft vor (vgl. Krohne/Hock 1994, 61; vgl. Krohne 1996, 303).

Die individuelle und persönliche Erfahrungsdichte, die zu Ängstlichkeit und zu spezifischen Bewältigungsmustern führt, hat zur Folge, dass Jugendliche in der Regel weniger vor Bestrafung oder ähnlichen persönlichen Nachteilen Angst haben als vielmehr vor Konflikten (vgl. Krohne/Hock 1994, 79), die nur zum Teil konkret benennbar werden, häufig aber nur diffus als „Angst vor der Angst“ wirken, wie auch schon in der Fallarbeit 1 in den vielfältigen Meidungsstrategien der Schülerinnen und Schüler sichtbar wurde (vgl. Kap. 6).

Diese Konflikte entstehen Krohne/Hock zufolge aus den Lebenssituationen und Erfahrungen im sozialen Lebensumfeld. Hier spielen neben dem Kernumfeld der Familie die weiteren sozialen Kontexte eine Rolle. Innerhalb der Familie sind die Bindungen der Familienmitglieder untereinander in unterschiedlichen Lebensphasen entscheidend. Besonders die Eltern-Kindbeziehungen sind für die Bewältigung der Übergänge im Familienlebenszyklus als Innenpolitik der Familie wichtig. Sie entscheiden maßgeblich die Kontrolle von Familienstress im Rahmen der Familienbiographie wie im Circumplexmodell des Familienlebenszyklus von Olson/McCubbin herausgearbeitet wurde (vgl. Olson/McCubbin 1982, 59). Die Kernfamilie ist wiederum in Kontexte und Bedingungen eingebunden, die die Handlungsspielräume einschränken, Anpassungsdruck auf die Familien und ihre Mitglieder ausüben und sich empfindlich auf die Kohäsion der Familienmitglieder auswirkt.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Ein Beispiel dafür ist die Studie von Garbe (2004), in der unter Genderaspekten die Entwicklung zweier Geschwisterpaare und dabei die Rolle von Medien untersucht werden. Dabei wird deutlich, dass die Bindungen, die insbesondere durch die Mutter gesteuert werden, sich generell auf das soziale Verhalten und Selbstverständnis der Kinder auswirken und entscheidend zum Familienklima beitragen. Die so ent-

Deshalb ist die familiäre Außenpolitik wichtig. Andrews/Bubolz/Paolucci unterscheiden drei Bereiche familiärer Unterstützungssysteme, die der Familie helfen bzw. helfen können, den Lebensalltag zu bewältigen. Dazu zählen nicht-formelle Unterstützungssysteme (Arbeitsgruppen, Erholungsgruppen, Gemeindeorganisation, nicht-schulische Gruppen, kirchliche Gruppen usw.), formelle Unterstützungssysteme (Schule, Gesundheitswesen, Polizei, Wohlfahrtsorganisationen usw.) und informelle Unterstützungssysteme (Freunde, Nachbarn, erweiterte Familie) (vgl. Andrews/Bubolz/Paolucci 1980, 41; vgl. Skizze 3 im Anhang). Diese Systeme stehen mit der Kernfamilie und untereinander in einem Wirkverbund, der sich allerdings nicht gleichförmig für Familien auswirkt, sondern im Zusammenhang der Lebensumstände der Familien und ihrer Mitglieder steht.

Blickt man auf die Vollzüge des Familienlebens und fragt nach der Rolle der Medien für ein Familienmitglied bzw. für die Familie, dann werden sich die Medien dem Bereich der informellen Unterstützungssysteme zuordnen lassen. Das ändert sich dann, wenn Medien in einen neuen Kontext eingebunden und damit funktional neu definiert werden. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn sie in einen schulischen Bildungszusammenhang oder in einen aus den Unterstützungssystemen organisierten therapeutischen Zusammenhang gestellt werden.

Die Unterstützungssysteme sind einerseits Hilfen zur Sicherung des Verlaufs des Familienlebens, andererseits sichern sie nicht nur Übergänge des Familienlebens, sondern bedeuten – wie schon angesprochen – zum Teil Übergänge, die von den Familien und Mitgliedern bewältigt werden müssen. Die Schule bedeutet nicht nur die Zugangsmöglichkeit zu einer zukünftigen ökonomischen Sicherheit der Kinder, sondern stellt Ansprüche, die selbst bewältigt werden wollen.

In dieser Fallarbeit werden – in der Terminologie Krohnes – Medienwirkungen also in einer Aufarbeitung „distaler Antezedenzen“ beschrieben, die im Zusammenhang von Angst- und Stressbewältigung, bis in die „proximalen“ Wirkungszusammenhänge hineinreichen, die zentral im Coping, das in der Fallarbeit 1 dargestellt wurde, sichtbar werden.

Krohne unterscheidet drei Antezedenzen, die sichtbar machen, dass körperliche, seelische und soziale Faktoren in diesem Wirkungsgefüge nicht voneinander zu trennen sind.

stehende Erfahrungsdichte der Kinder ist entscheidend für ihr Lebensselbstverständnis, in das der Gebrauch von Medien integriert wird.

Diese Antezedenzen führen in individueller Abmischung situativ zu Stress und Kontrollverlusten wie Angst und langfristig zu entsprechenden Bewältigungsdispositionen wie Ängstlichkeit. Er unterscheidet biologische Faktoren (genetische und pränatale bzw. geburtliche Einflüsse), demographische Merkmale (Geschwisterkonstellation, Geschlecht, sozioökonomischer und ethnischer Status), Sozialisationsfaktoren (Eltern-Kind-Beziehung, elterlicher Erziehungsstil, Schulerfahrung) (vgl. Krohne 1996, 302). Phänomene wie Stress und Angst entstehen dabei nicht nur aufgrund objektiver beeinträchtigender Konstellationen, sondern sind vor allem an die subjektiven Wahrnehmungen der Lebenslagen und die Empfindungen der Mitglieder des sozialen Verbundes der Familie gebunden. Das bedeutet, dass sie als subjektives Bedingungsgefüge aus dem Blickwinkel der Beteiligten rekonstruiert werden müssen. Bewältigungsbedarf im Zusammenhang von Stress und Angst tritt mehr oder weniger deutlich hervor. Geht man vom generellen anthropologischen Befund aus, dass Angst das Leben jedes Menschen bestimmt, dann gilt es für den hier diskutierten Zusammenhang, die latenten Formen wie offensichtlichen Formen, in denen Angst und Stress manifest werden, aufzuspüren und in Bezug auf Bewältigungsverhalten zu diskutieren.

Dennoch geht es nicht einfach darum, eine apodiktische Perspektive auf allgemeine Lebensvollzüge zu werfen, in die Medienhandeln eingebunden ist, sondern der Fokus ergibt sich aus der Erfahrung mit den Schülerinnen und Schülern und spiegelt sich auch schon in der Auswertung der Fallarbeit 1.

Nach Krohne/Hock lassen sich keine eindeutigen und allgemein geltenden Muster für Angstbewältigung durch die Elternerziehung ausmachen, so dass Einzelfallrekonstruktionen notwendig werden, um Aufschluss über Formen der Angst- und Stressentstehung und deren Bewältigung zu gewinnen. Diese sollten aus einem breiten Informationsspektrum hervorgehen, um Einseitigkeiten zu vermeiden (vgl. Krohne/Hock 1994, 98ff.).

Das bedeutet in der vorliegenden Fallarbeit mehrperspektivisch vorzugehen. Die Interviews mit den Eltern und Erziehungsberechtigten werden dieser Rekonstruktionslogik folgend nicht einfach aus ihrem Informationsgehalt heraus zu Fallvignetten verdichtet, sondern in ihrem Eigenwert für die Entstehung der sozialen Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler stehen, aufgegriffen und als subjektive Sinnentwürfe rekonstruiert, ebenso wie die Versionen der Schülerinnen und Schüler. Aus den so nachvoll-

zogenen subjektiven Versionen entstehen im Zusammenhang Detail-Panoramen,¹⁵⁸ die auch die Funktionen des Mediengebrauchs und die Art der Medienrezeptionen der ausgesuchten Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die psychischen und auch physischen und sozialen Lebensvollzüge und die daran hängenden Einstellungen („attitudes“), wie vor allem im Zusammenhang der Involvementtradition diskutiert wurde (vgl. Kap. 5.1), hervortreten lassen.

Medienwirkung in individuellen und subjektiven Konstellationen in einer Bewältigungsperspektive zu verstehen, erweist sich damit als anschlussfähig an eine Copingforschung, für die Seiffge-Krenke aus psychologischer Perspektive fordert, individuelle Coping-Strategien zu untersuchen und sie im Rahmen familiärer Beziehungsgefüge zu fokussieren (Seiffge-Krenke 1996, 105).

Im Sinne einer vorsichtigen Systematisierung der Interviewverläufe im jeweiligen Einzelfall wurde das sozialökologische Modell der familiären Unterstützungssysteme von Andrews/Bubolz/Paolucci (1980) herangezogen (vgl. Skizze 3 im Anhang). Es eignet in besonderer Weise dazu, individuelle Familienorganisation im Hinblick auf die Herausbildung der individuell notwendigen Kompetenzen der Familien in den sozialen und kulturellen Umfeldern abzubilden, weil es davon ausgeht, dass in der Regel Familien ein System der Koordination und Organisation von Lebenshilfe für ihre Mitglieder ist, die einerseits selbst hergestellt wird, andererseits von außen an die Familien herankommt: „Families cannot build competencies without an interdependent system of supports“ (Andrews/Bubolz/Paolucci 1980, 41). Andrews/Bubolz/Paolucci unterscheiden drei Bereiche familiärer Hilfssysteme, die zur Bewältigung der sozialen und psychischen Aufgaben anfallen: Nicht-formale Unterstützungssysteme, informelle Unterstützungssysteme und formelle Unterstützungssysteme. Alle drei Systeme stehen untereinander und vor allem mit der Familie als der zentralen Organisation in diesem Modell in Verbindung und werden in dieser Verbindung zur Familie je nach deren Bedarf aus deren Warte konfiguriert. In dieses Modell wurde für den hier eingeschlagenen Interpretationsweg die Ressource „Medien“ in den Bereich der informellen Unterstützungssysteme eingebaut.

Das heißt, es wird hier nicht davon ausgegangen, dass Medien grundsätzlich angst- oder stresserzeugend sind, sondern aufgrund von körperlichen, psychischen und sozialen sowie kulturellen Bedingungen zunächst Unterstützungsfunktionen zugewiesen bekommen.

¹⁵⁸ Vgl. dazu die Methodendiskussion Welzers zu Einzelfallanalysen in Bezug auf Transitionen in Lebensverläufen (Welzer 1993).

Dabei können sie ebenso zur positiven Lebensgestaltung dienen wie der Bewältigung psychischer und sozialer Umstände, aber auch dysfunktional wirken, wenn keine Passung von Medien und sozialen und psychischen Umfeldern hergestellt werden kann. Je belasteter Familien und ihre Mitglieder aufgrund der von Krohne genannten distalen Antezedenzen sind, desto deutlicher tritt ein Bewältigungszusammenhang hervor, in dem Medien eine Rolle spielen, die sich dann als soziale und psychische ausdifferenzieren lässt.

In den folgenden vier Einzelfällen steht also die Familie als primäres interaktionistisches Bezugsfeld im Zentrum. Im Falle Mbs allerdings stellt sich die Situation anders dar: Sie lebt – wie schon erwähnt – zum Zeitpunkt der Interviews seit einigen Wochen in einem Kinderheim, so dass die Jugendhilfe das primäre Bezugsfeld geworden ist. Diese empfindliche Veränderung gegenüber einem Familiengefüge beeinflusst entscheidend ihre Wahrnehmung des eigenen Lebens in Bezug auf ihre sozialen Umwelten.

7.2 Der Fall Mc

7.2.1 Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus dem familiären Kontext

7.2.1.1 Fallvorstellung

Mc ist zwölf Jahre alt. Er lebt zusammen mit seinem Bruder und seiner Mutter in einer Wohnung in Gelsenkirchen in unmittelbarer Nähe des Hauptbahnhofs. Die Mutter ist halbtags im Pflegedienst bei der Caritas tätig. Sie arbeitet vormittags und ist nachmittags, wenn ihre Söhne von der Schule kommen, zu Hause. Mcs Bruder ist ein Jahr älter und geht, weil er die sechste Klassenstufe wiederholen muss, in die Parallelklasse. Die beiden haben einen Schulweg von etwa fünfundvierzig Minuten zu Fuß und mit der Stadtbahn.

Die Eltern haben sich getrennt, als Mc vier Jahre alt war. Der Vater lebt in fußläufiger Nähe und hält Kontakt zur Familie. Er besucht seine Söhne zweimal in der Woche und holt sie zu gemeinsamen Unternehmungen ab. Mc hat nach Bekunden seiner Mutter ein gutes Verhältnis zu seinem Vater. Nach der Trennung sei das Verhältnis zunächst gestört gewesen, allerdings habe der Vater durch sein Engagement die Spannungen beseitigen

können. Der Vater ist erwerbslos und kann deshalb nicht zum Unterhalt der Familie beitragen. Deshalb ist die finanzielle Situation der Familie angespannt, man habe – nach Auskunft der Mutter – in der jüngeren Vergangenheit viel Verzicht üben müssen.

In der Schule fiel Mc durch seinen Eifer auf, aber auch dadurch, dass er generell große Verstehensschwierigkeiten hat. Vor allem zu Beginn des Schuljahrs war Mc im gemeinsamen Gespräch kaum in der Lage, den Äußerungen seines Gesprächspartners ohne Nachfrage zu folgen. Sein Signal, nicht mitgekommen zu sein, bestand meist in einem Fragelaut („äh“ oder „hä“), so dass die an ihn gerichteten Äußerungen wiederholt werden mussten. Diese Schwierigkeit, komplexen Interaktionszusammenhängen zu folgen, begründet seine Lernschwäche.

Mc braucht für den schulischen Erfolg kontinuierlich Unterstützung. Nach Meinung seiner Klassenlehrerin hatte er solche Unterstützung bislang nicht hinreichend erfahren. Erst nach einem von der Schule initiierten Gespräch mit der Mutter organisierte diese eine private Nachhilfe. Nach Auskunft der Lehrerin habe sich die Mutter selbst bisher verweigert, mit der Schule diesbezüglich zu kooperieren. Ihr jetzt begonnenes Engagement für den Schulerfolg Mcs sei „eine Reaktion auf die ungeschminkt aufgezeigte Perspektive, dass ohne private Hilfe Mc wohl zu einer Lernbehindertenschule wechseln“ (I/L/MC) müsse, da die Hauptschule nicht in der Lage sei, ihn individuell so zu unterstützen, wie es in seinem Fall notwendig wäre. Im Rahmen der Möglichkeiten der Schule organisierte die Klassenlehrerin weitere Nachhilfe für Mc, die er „sehr dankbar“ (I/L/Mc) annimmt.

Die Lehrerin charakterisiert Mc als „sehr bemüht, wissbegierig und motiviert“ (I/L/Mc). Er kämpfe aber damit, das Gelernte nicht wieder zu vergessen.

Ein Intelligenztest, dem Mc sich im zweiten Halbjahr der fünften Klasse unterzog, zeigte an, dass die gemessene Intelligenz vergleichsweise im „unteren Bereich der Hauptschüler“ (I/L/Mc) liegt. Dieser Test wurde vor allem wegen der erheblichen schriftsprachlichen Probleme (Lese- und Rechtschreibschwäche) gemacht. Mc nimmt jetzt an Lese- und Rechtschreibübungsstunden zur Fehlerreduktion und zum Üben der Bildung vollständiger Sätze in Schrifttexten teil. Diese Übungsstunden werden von der Sonderpädagogin der Schule angeboten. Es wurde für ihn prognostiziert, dass ein Schulerfolg mit einfachem Hauptschulabschluss bzw. Abschluss der neunten Klasse nur unter hohem Aufwand zu erreichen sei.

Mc muss systematisch arbeiten. Er braucht Lernstrategien, die er auch dankbar annimmt. Beispielsweise zeigten sich erste Erfolge der Arbeit mit einem Karteikartensystem, durch die er seine Schriftsprachlichkeit verbessern konnte. So habe er kürzlich nach durchgehend mangelhaften Ergebnissen in allen Hauptfächern zum ersten Mal ein Befriedigend erreicht, worauf er sehr stolz gewesen sei. Seine Klassenlehrerin hofft, dass Mc sich in seiner Persönlichkeit weiter stabilisiert, damit er den hohen Aufwand über die Pubertät hinweg für einen Schulerfolg aufrechterhalten kann. Im Bereich der gesprochenen Sprache hat Mc weniger Probleme als im Umgang mit der Schriftsprache. Hier helfen ihm nach Auskunft seiner Lehrerin sein Selbstbewusstsein und seine Motivation.

Mc ist in seiner Klasse akzeptiert und beliebt. Im Rahmen seiner Klasse tritt er deshalb durchaus selbstbewusst auf, bittet seine Mitschüler um Hilfe und bekommt sie auch. Dabei kann er auch auf seine persönliche Ausstrahlung setzen. Von Anfang an habe er sich als ausgleichender Schüler gezeigt, „er kann Konflikte lösen, er vermittelt in seiner Art“ und ist „sehr stark“ darin: „Auch wenn er fachlich nicht viel kann, so ist er sensibel. Er hat ein Gespür, bemerkt Probleme und hilft.“ (I/L/Mc)

Auf Nachfrage charakterisiert die Lehrerin seine „Art Charme“ darin, dass er „nie aufbrausend“ sei: In seiner Art „bedächtig, sich allerdings klar äussernd, aber nie verletzend zu sein“ (I/L/Mc), habe er sich den Respekt der Mitschüler erworben. Dass auf das Erlernen von Sozialkompetenzen in der Schule Wert gelegt würde, käme ihm dabei entgegen.

Auf Nachfrage nach einer Einschätzung, ob Mc als lernbehindert einzuschätzen sei, charakterisiert die Lehrerin einen Grenzbereich: Seine hohe Motivation und sein Selbstbewusstsein, seine Wissbegier und dankbare Annahme jeder Hilfe könnten ihm einen schulischen Erfolg beschern, den andere Kinder bei gleicher Anlage aber mit schwächer ausgeprägten Persönlichkeitsfaktoren nicht erreichen könnten. Das Ergebnis des Intelligenztests, das Mcs offenkundigen Defizite realistisch widerspiegle, sei nicht als alleiniger Faktor zu bewerten. Deshalb lege sie als Klassenlehrerin und auch die Kolleginnen und Kollegen Wert darauf, ihn nach Möglichkeit an der Schule zu halten.

Mcs Problem des „spontanen Vergessens“ (I/L/Mc) wird durch kontinuierliches Wiederholen und durch Strukturierung des Lernstoffs nach Möglichkeit abgeholfen. Nach Angaben der Lehrerin gibt es allerdings auch Themen, die sein besonderes Interesse hervorrufen. Dann zeigt sich Mc durchaus in der Lage, Informationen zusammenzutragen und sie langfristig zu behalten. Hierbei handle es sich um Sachthemen, v.a. Tiere

interessieren ihn. Dann liest er freiwillig, was ihm aufgrund seiner Schwäche sonst schwer fällt. Allerdings ist seine Fantasie schwach ausgeprägt. Fiktionale Texte bereiten ihm große Verstehensschwierigkeiten. In einer Unterrichtsreihe zu Fabeln ist Mc – seiner Lehrerin zufolge – unfähig gewesen, die in Fabeln entworfenen Alltagsklugheiten auf Alltagssituationen zu beziehen. Er sei nicht in der Lage, Erfahrungen auf diese Weise zu abstrahieren und so die Wechselwirkung von Fiktion und eigener erfahrener Alltagswelt herzustellen. Deshalb könnten für ihn fiktive Geschichten nicht als Modelle im Rahmen des eigenen Lebens- bzw. Erfahrungshorizont stehen.

7.2.1.2 Das Elterninterview

Das Interview mit Frau B fand nachmittags im Wohnzimmer der Familie B statt. Es dauerte etwa hundertzweiundzwanzig Minuten. Zur augenscheinlich wahrnehmbaren Einrichtung der Wohnung gehörte neben dem Fernseher im Wohnzimmer mit Video- und DVD-Abspielgerät auch ein Computer. Die Wohnung war ansonsten anspruchslos möbliert. Frau B machte einen nervösen Eindruck und rauchte viel während des Gesprächs. Schon vor Interviewbeginn zeigte sie ungefragt einige Schulhefte, die Mc in der Grundschulzeit geführt hatte. Ihrer Meinung nach dokumentieren die Hefte die unzureichende Ausbildung im Schreiben, die Mc während der Grundschulzeit zukam. Hierin läge ihrer Meinung nach ein wesentlicher Grund für seine derzeitigen schulischen Probleme.

7.2.1.2.1 Das Familienkonzept der Familie B

Mcs Eltern sind geschieden. Eine ausgedehnte Forschungslage zu Lebenslagen und –situationen von Scheidungsfamilien lässt keine eindeutige Entscheidung darüber zu, ob die Trennung oder Scheidung von Eltern in besonderer Weise nachteilig für die Entwicklung der aus der Elternbeziehung erwachsenen Kinder ist.¹⁵⁹ Dennoch können Trennung und Scheidung als Rahmenelemente der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen angenommen werden, die sich auf den Gesamtzusammenhang des Kinds-

¹⁵⁹ Kaltenborn weist dazu auf eine umfassende Forschungslage aufgrund von Datenbankauswertungen hin, die tausende Einträge zur psychologischen Problemstellung zur Entwicklung von so genannten Scheidungskindern aufwiesen (vgl. Kaltenborn 2001, 504). Dazu biete die Ausdehnung der Forschungslage eine Reihe von Metastudien, die darauf verwiesen, dass die Problemlagen der Entwicklung von Scheidungskindern mit der Komplexität der individuellen Ausprägung der umweltlichen Beziehungen und persönlichen Dispositionen zusammenhängen. Auch die übergreifenden Auswertungen kämen im Vergleich eher zu widersprechenden als übereinstimmenden Ergebnissen.

wohls auswirken.¹⁶⁰ So bedingt die Trennung bzw. Scheidung der Eltern eine „verminderte Erziehungsfähigkeit der Eltern als Folge von Stresserfahrung“, die „wesentlich zu Problemen und Anpassungsschwierigkeiten des Kindes“ beiträgt (vgl. Kaltenborn 2001, 505). Walper/Gerhard bewerten die Trennung der Eltern gar als „eines der einschneidendsten Ereignisse in der Biographie eines Kindes“ (Walper/Gerhard 2001, 522). Schneewind betont die Auswirkungen auf den Gesamtzusammenhang der sozialen Umwelten der betroffenen Kinder im Sinne einer „Ökologie der Entwicklungsförderung“: Gerade in einem frühen Alter seien die Eltern „Arrangeure kindlicher Entwicklungsangelegenheiten“ die sich auch auf das Verhalten der Kinder außerhalb der Familie beziehen würden (vgl. Schneewind 2002, 122). Ermert/Klinkner/Sander weisen neben der vom Kind aus beobachteten Belastungen auf die Fortführung der sozialen Belastung von Alleinerziehenden nach einer Trennung hin. Häufig auftretende finanzielle Schwierigkeiten und alltagsorganisatorische Probleme der Haushaltsführung und Kindeserziehung u.a. führten häufig zu einer Kumulation von Belastungen, die sich nicht selten in einem inkonsequenten Erziehungsstil, vor allem im nicht abgestimmten Wechsel von autoritärem Stil und der Ausübung von Nachsicht niederschlugen (vgl. Ermert/Klinkner/Sander 1995, 96f.).

Blickt man vor diesem Hintergrund auf den oben skizzierten Fall Mcs, dann legt sich eine Interpretation seiner lern- und medienbiographischen Entwicklung im Rahmen einer familiensystemischen Betrachtung in einer problemorientierten Perspektive nahe, die vor allem auf seine Sozialisation im Zusammenhang seiner innerfamiliären Bezüge schaut. Im Vergleich zu anderen geführten Elterninterviews gilt es, aufgrund der prekären Entwicklungssituation nicht nur die Subjektivität der Deutung von Entwicklungen durch Frau B zu betonen, sondern auch die Versionenlastigkeit ihrer Schilderungen zu berücksichtigen, die sich aufgrund der oben angeführten Problemlage im Gespräch ergab. Allein, dass schon vor Beginn des aufgezeichneten Gesprächs die bereitgelegten Schulhefte aus der Grundschulzeit Mcs gezeigt wurden, weist auf eine Problemwahrnehmung von Frau B hin, in deren Zusammenhang sie sich offenbar unter Hinweis auf das Versagen der Verantwortlichen in der Grundschulausbildung auch zu rechtfertigen sucht. Sich

¹⁶⁰ Fthenakis weist auf die Unzulänglichkeiten der früheren Defizithypothese hin, nach der in der Vergangenheit Scheidung per se als mit negativen Konsequenzen für die kindliche Entwicklung verbundenes Geschehen interpretiert wurde. Angemessener sei das Reorganisationsmodell, das sich Mitte der 80er Jahre etabliert habe. Danach sei eine Ehe nicht einfach mit der Scheidung beendet, sondern müsse als umfassende Reorganisation verstanden werden: Ehescheidung wird im Kontext dieses Modells als lang anhaltender Prozess gesehen, der lange vor der juristischen Scheidung beginnt und lange danach andauert. Ferner wird Scheidung als multidimensionales Phänomen konzeptualisiert, das in engem Zusammenhang mit Faktoren aus anderen Systemzusammenhängen steht bzw. von ihnen moderiert wird“ (Fthenakis 2000, 222).

selbst zu rechtfertigen, wurde in der Tat zu einer Thematisierungsregel, die das gesamte Interview durchzog. In der rechtfertigenden Stellungnahme zeichnet sich eine Spannung ab, die nicht nur den Familienkern selbst betrifft, sondern auch die Verbindung mit den außerfamiliären Unterstützungssystemen prägt.

Die Familie B war nach der Geburt Mcs bis zur Scheidung arbeitsteilig organisiert. Beide Eltern waren erwerbstätig, wobei die Arbeitszeiten nach Möglichkeit so aufeinander abgestimmt waren, dass ein Elternteil sich bei Mc und seinem Bruder aufhalten konnte. Frau B war als Pflegerin in einem Krankenhaus im Schichtdienst tätig, was die Angleichung der Arbeitszeiten durch den Ehemann notwendig gemacht hatte, weil Frau B beruflich stärker belastet gewesen sei:

Weil, ich fing auch wieder an zu arbeiten, da war der Kleine neun Wochen alt, also wir haben uns mehr oder weniger die Türgriffe in die Hand gegeben, ähm, dadurch musste dann mein [...] damaliger Mann sich ja intensiver um den Kleinen, also Mc, kümmern, also wie es [...] ähm. (I/E/Mc/ 36)

Der Effekt, den Frau B aus dieser Situation ableitet, ist, dass Mc noch heute ein „sehr inniges“ Verhältnis zu seinem Vater pflegt. Die Verknappung der Kommunikation und das reduzierte Beisammensein der Eheleute sei aber auch der Hauptgrund für die Scheidung gewesen.

Die Trennung sei für die Kinder sehr plötzlich erfolgt. Mc ist zum Zeitpunkt der Trennung vier Jahre alt gewesen. Nach dem Entschluss in der Weihnachtszeit hätten Frau und Herr B die Kinder bei deren gemeinsamen Spiel mit ihren Weihnachtsgeschenken unterbrochen und informiert. Am Tag darauf sei Herr B aus der Wohnung ausgezogen. Frau B bezeichnet dieses gemeinsame elterliche Vorgehen im Rahmen des Interviews als „Fehler“:

Die war'n gerade am Spielen Kasperletheater spielen und dann ham wir den das gesagt. Dat hätten wir nicht machen solln. Aber wir wussten ja nicht in so'ner Situation, wie gehn wir mit um. [...] Wir ham die Kinder eigentlich auch äh vollendete Tatsachen gestellt. (I/E/Mc/36)

Folgeproblem sei gewesen, dass die Kinder den Vater lange Zeit „gehasst“ hätten, weil sie ihm die Schuld für die Trennung aufgrund seines Auszugs zugeschoben hätten. Da die vorangegangenen Eheprobleme vor den Kindern geheim gehalten worden waren, hätten sie die Trennung auch nicht verstehen können.

Frau B bezeichnet ihren derzeitigen Kontakt zu ihrem „Ex-Mann“ als gut. Er kümmere sich auch umfassend um die Kinder. Häufiger würden Mc und auch sein Bruder am Wochenende in der Wohnung des Vaters übernachten.

Der nach Bekunden Frau Bs zufrieden stellend reorganisierten Familienbeziehung widerspricht allerdings die Einschränkung, dass finanzielle Einbußen auch die Bindung zwischen Vater und Söhnen beeinträchtigten:

Ne, und ähm [...] ja heute ist es so, dass mehr oder weniger, die ham 'nen guten Kontakt zu ihrem Vater, aber die verurteilen den jetzt aufgrund dessen, weil er keinen Unterhalt zahlt. [...] Ne, dass wir im Moment auf sehr viel verzichten müssen. (I/E/Mc/36)

Diese Einschränkung ist allerdings vorsichtig zu bewerten. Schmidt-Denter weist auf die große Bedeutung indirekter Effekte vermittelt durch die elterliche Beziehung zueinander, hin. Besteht ein stabiler Konsens zwischen den Eltern, dann ist die Wahrscheinlichkeit eines Gelingens der Eltern-Kind-Beziehung trotz Scheidung verhältnismäßig hoch (vgl. Schmidt-Denter 2000, 218f.). Die Wertung der Elternbindung durch die Kinder bezieht sich dabei vor allem auf emotionale Aspekte. Insofern ist es eher unwahrscheinlich, dass die Kinder – wie Frau B dies darstellt – eine komplexe Unterscheidung zwischen der emotionalen Bindung zum Vater und einer kritischen Haltung aufgrund mangelnder Unterhaltsleistung treffen. Es zeigt sich vermutlich vielmehr, dass Frau B im Rahmen dieser Äußerung ihre eigene Deutung der Beziehung beilegt, denn die finanzielle Ausstattung durch Unterhaltszahlungen trägt maßgeblich zu einem guten Verhältnis geschiedener Ehepartner bei. Gerade in Ein-Elternteil-Familien, die von Müttern angeführt werden, ist dabei die Rolle der Mutter häufig als „Torwächterin“ stark ausgeprägt, die die Beziehung der Kinder zum außerhalb der Familie lebenden Vater steuert (vgl. Schwarz/Noack 2002, 330).

Frau Bs Haltung zur Organisation der Familie ist nicht eindeutig. Auf der einen Seite wird im Gespräch ein subjektiv hohes Engagement in den Erziehungs- und Bildungsbelangen ihrer Kinder – in diesem Falle Mcs – deutlich, andererseits scheint sie unsicher in der eigenen Bestimmung ihres Erziehungsauftrags. So gibt sie etwa als Grund, warum sie die Hauptschule am Stoppenberg für den Schulbesuch ihrer Kinder ausgewählt habe, neben dem allgemein guten Ruf der Schule an:

Tagesschule, damit ich selber entlastet werde mit den Hausaufgaben, eben weil von der Grundschule beigebracht wurde, Eltern dürften nicht helfen, Eltern brauchen nicht helfen. Ja gut, Tagesschule ist jetzt für mich selbst das Bequemste. Is so. Ne. (I/E/Mc/255)

Da Frau B um die prekäre Situation Mcs im Hinblick auf schulische Qualifizierung weiß, ist es ihr offenbar ein Anliegen, diesen Bereich der Erziehung nach Möglichkeit aus der Familiensituation herauszuhalten. Schulische Erziehungsaufgaben, wie auch schulische Nachbetreuung möchte sie aus der Hand geben, nachdem ihrer Auffassung nach in der Grundschule schon durch eine pädagogisch-didaktische Fehlleistung nach hoffnungsvollem Beginn der Schulkarriere Mc eine schwere Hypothek für den weiteren Bildungsweg auferlegt worden ist. Bemerkenswert ist, dass das angebliche didaktisch begründete Verbot einer Hilfeleistung durch die Eltern, das die Grundschullehrer geäußert hätten, trotz des diagnostizierten Versagens von ihr erneut als Begründung für das Heraushalten aus der Schulbildung Mcs herangezogen wird. Der zweite Grund der Bequemlichkeit einer weitreichenden schulisch organisierten Betreuung bedeutet allerdings die Inanspruchnahme einer Erziehungsleistung von der Schule, die laut Schulvertrag auf Gegenseitigkeit beruht und deshalb aktive Beteiligung der Eltern bei der schulischen Arbeit verlangt (vgl. Kap. 3.2). Diese Beteiligung zu leisten, weigert sich Frau B allerdings. Es wird dabei deutlich, dass offenbar ein Passungsproblem zwischen der Familie und der Schule besteht.

Die Außenpolitik der Familie, die Frau B bezogen auf weitere Unterstützungssysteme führt, ist stark eingegrenzt. Sie sorgt durch ihre Arbeit für das Familieneinkommen und koordiniert mit ihrem ehemaligen Ehemann den familiären Kontakt der Kinder. Über ihren Arbeitgeber, die Caritas, sorgt sie dafür, dass ihre beiden Söhne in den Sommerferien an Jugendfreizeiten, die von der Caritas organisiert werden, teilnehmen können. Aktuell suchte sie zwecks umfangreicherer medizinischer Untersuchungen mit Mc aufgrund seiner häufig auftretenden heftigen Migräneanfälle mehrere Neurologen auf. Verwandtschaftliche Beziehungen, die für die Familie wichtig wären, bestehen nicht. Nachdem ihr eigener Vater, der in der Nähe wohnte, vor sieben Jahren verstarb, gibt es keinen weiteren Bezug mehr zur Verwandtschaft. Frau Bs Familie stammt aus Bayern und ist räumlich weit von ihr entfernt. Der Kontakt zur Familie ihres geschiedenen Mannes ging nach der Scheidung schnell zurück.

Die familiäre Innenpolitik wird von zwei Komponenten geprägt. Einerseits legt Frau B Wert darauf, dass sie mit ihren Söhnen ein gutes kommunikatives Verhältnis pflegt. Sie selbst organisiert dies durch das Ritual des gemeinsamen ausgedehnten Sonntagsfrühstücks, das sie als wichtigen Bestandteil der familiären Kommunikation, betont. Ebenso

freut sie sich über die Anhänglichkeit Mcs, der liebevolle körperliche Nähe zu ihr sucht. Andererseits vertritt Frau B die Auffassung, dass ihre Söhne Entwicklungsaufgaben selbstständig zu bewältigen haben. Sehr deutlich zeigt sich dies in einer Äußerung, die sich auf schulische Entwicklungsaufgaben Mcs bezieht:

Also ich bin jetzt nicht so, dass ich sage, so, [...] du hast jetzt 'ne Fünf, du [...] wahrscheinlich bleibt er sitzen, ne, es wird wahrscheinlich so sein, also ich bin mit Sicherheit nicht so, ich will nicht, dass du sitzen bleibst. Oder du kommst jetzt weiter. [...] Ich versuch von hinten rein zu kommen an ihn. Weil, er muss entscheiden, was will ich, will ich höher kommen oder will ich die Klasse noch einmal machen. Will ich höher kommen, muss ich was für tun. Es muss ja von ihm ausgehen, nicht von mir her. Ne. Ich geh nicht her und sach, so, mein Sohn, du kommst jetzt von der Schule, setzt dich hin und lern. (I/E/Mc/138)

Frau B spricht die aktuelle Gefährdung des Schulerfolgs Mcs an. Die Äußerung ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass die Schule Frau B zur Zusammenarbeit aufgefordert hat, um gemeinsam Mc zu einem schulischen Erfolg im Rahmen der Möglichkeiten zu verhelfen. Sie spiegelt die subjektive Erziehungstheorie Frau Bs wider: Frau B lehnt Druck ab, der von außen auf die Familie wirkt. Sie sieht in ihrem Erziehungsanliegen eine Alternative zum schulischen Zwang, für den Erfolg arbeiten zu müssen, indem sie auf einen freien Willensentscheid ihres Sohnes setzt. Der schulische Erfolg hängt nach ihrer Auffassung maßgeblich vom freien Willen ihres Sohnes ab, der entscheiden muss, ob er die nächste Jahrgangsstufe erreichen möchte oder nicht.

Ihrer Meinung nach ist dies der Weg, ihm eine angstfreie Schulkarriere zu ermöglichen, weil er aufgrund seiner Rückschläge in schulischen Leistungsbeurteilungen „ziemlich Angst“ (I/E/Mc/134) vor Schulversagen habe. Der von Frau B geschilderte Weg, indirekt und vorsichtig auf ihn einzuwirken, wird allerdings von ihrer kommunikativen Praxis konterkariert, indem sie die freie Entscheidung als eine Forderung an Mc stellt. So stellt Frau B im selben Zusammenhang ihr Vorgehen gegenüber Mc wie folgt dar:

Tja, ich musste ihm eigentlich mehr oder weniger gut zusprechen. [...] Aufgrund dessen, weil er merkt ja auch selber, dass er schlechte Zensuren hat. Mmh, hab ihm dann auch gesagt, pass mal auf Mc, ich sach, mmh, zum Beispiel, er wurd ja entlassen in Deutsch mit 'ner Drei. Ich sach, pass mal auf Mc, du hast jetzt zwar in Deutsch 'ne Drei, aber du weißt selber, was du kannst. Was ich mittlerweile von der Schule halte, ich sach, du wirst mit Sicherheit keine Drei mehr schreiben. (I/E/Mc/134)

Der szenische Bericht in dieser Gesprächspassage deutet an, dass Anspruch und Wirklichkeit dieses Erziehungskonzepts nicht harmonieren. Was als guter Zuspruch gewertet wird, mündet in eine Konfrontation Mcs mit der Realität der schlechten Bewertung, die

hier beispielhaft für die konfrontative Haltung im innerfamiliären Diskurs zwischen der Mutter und ihrem Sohn Mc steht. Es scheint sich in der Kommunikation zu bewahrheiten, was Schmidt-Denter allgemein als häufiges Problem bei Mutter-Sohn-Dyaden in Trennungs- und Scheidungsfamilien ausmacht: nämlich dass vermehrt negativer Affektaustausch, Spannungen, wechselseitiges Missverstehen und Mangel an Bereitschaft, einander zuzuhören, zu registrieren sei (vgl. Schmidt-Denter 2000, 210). Die konfrontative Kommunikationshaltung im Rahmen der Mutter-Sohn-Kommunikation spricht dafür, dass die Lernschwierigkeiten Mcs von der Mutter nicht in gleicher Weise wahrgenommen und bewertet werden, wie dies in der Schule stattfindet. Auffällig ist besonders, dass Frau B das erzieherische Einwirken als Mutter zweifach bewertet. Einerseits in der innerfamiliären Kommunikation als Bewältigung einer offenbar auch problembelasteten Mutter-Sohn-Dyade. Andererseits in der Positionierung nach außen. In dem von ihr vertretenen Familienkonzept interpretiert sie sich als Verteidigerin ihres Sohnes gegenüber den ihr bedrohlich erscheinenden erzieherischen Eingriffen des konkurrierenden Mesosystems Schule.

Beide Wertungen, die sich auf den gleichen Umstand des schulischen Misserfolgs Mcs beziehen, scheinen im Bewusstsein von Frau B unabhängig nebeneinander existieren zu können.¹⁶¹

Walper/Gerhard stellen für die Phase der Nachscheidungszeit häufig die Auswirkungen eines Phänomens, das sie „psychische Scheidung“ nennen, fest (vgl. Walper/Gerhard 2001, 528). Es entsteht aus dem Wechsel von Desorganisation¹⁶² und Reorganisation der familiären Verhältnisse und wird vor allem von betroffenen Kindern als irritierend erlebt:

Kaum etwas funktioniert noch verlässlich nach bewährtem Muster. Und selbst die sorgeberechtigte Erziehungsperson weist in diesem Stadium erhebliche Inkonsistenzen auf, die das Kind zusätzlich irritieren: Übergroße Strenge im Wechsel mit übergroßer Liebesbekundung dem Kind gegenüber spiegeln Verunsicherungen wider, denen die Eltern ausgesetzt sind. (Walper/Gerhard 2001, 528)

Im Familienübergangsmodell einer Scheidungsfamilie wird die Phase der Nachscheidungszeit in der Regel auf etwa zwei Jahre begrenzt, bis eine neue Stabilität der Familie durch Reorganisation erreicht ist. Die Scheidung des Ehepaars B liegt zum Zeitpunkt des Interviews schon etwa acht Jahre zurück. Interpretiert man allerdings die hier schwerpunktmäßig diskutierten ökologischen Abstimmungsprobleme der Lebensbereiche Mcs und seiner Familie, dann wird deutlich, dass sich ein Problemhorizont im Zusammen-

¹⁶¹ Weiterhin gibt das Interview Hinweise darauf, dass Frau B selbst befürchtet, aufgrund eigener Wissensdefizite ihren Sohn nicht aktiv beim Lernen unterstützen zu können.

¹⁶² Kritisch zum Desorganisationsmodell äußert sich Fthenakis (vgl. Fthenakis 1995, 66f.).

hang der Familienentwicklung und des Familienstressses abzeichnet, der hinsichtlich der gesamtbiographischen Entwicklung Mcs wirksam war und bleibt. Die Reorganisation der Verbindung zum Familienvater zum Beispiel weist auf eine Stabilisierung der familiären Verhältnisse hin. Die eher unterschwellige soziale Problematik der Scheidungssituation der Familie ist, wie im Folgenden sichtbar wird, nicht als ein – möglicherweise psychisch reparables – Ereignis in der Familienentwicklung zu deuten, sondern eingebunden in einen Problemzusammenhang der familiären Entwicklung, der bis in die lern- und medienbiographische Entwicklung Mcs Spuren hinterlässt. Die Scheidungsgeschichte ist in diesem Sinne als eine familiäre Transition zu verstehen (vgl. Fthenakis 1995, 63; Fthenakis 2000, 224), die auf destabilisierenden familiären Entwicklungen beruht und deshalb als dem Ereignis des Trennungsvollzugs selbst vorausgehend zu betrachten ist.

7.2.1.2.2 Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation

Frau B nimmt ihre Geschichte mit ihrem Sohn Mc als eine Problemgeschichte wahr.

Aufschlussreich dazu ist die Eingangspassage des Interviews, in der sie von der frühen Kindheit Mcs erzählt:

Also als Säugling war der Mc so, er hatte Berührungsängste. Das heißt also, er wollte seine Flasche und sofort ins Bett. Also auf dem Arm schlafen, absolut nicht'. Auf'm Arm nur, wenn er wollte. Dann kam er wohl an ein'm vorbei und blieb dann auch nur fünf Minuten lang am Arm und weg war er. Und die Berührungsängste, die war'n so gewesen, sobald man den angefasst hat, dann fing der total an zu schreien, also schon von der Geburt an war das eigentlich gewesen. So dass wir den dann auch in die Kinderklinik gebracht haben. Weil wir gedacht haben, der hat 'nen Herzfehler, ne. [...] Und dann, wie gesagt, et hielt dann bis anderthalb Jahren, wo er dann [...] mehr oder weniger für sich alleine war. [...] Er kam wohl am Tisch, aber sobald man den angefasst hat, da fing der an zu schreien und [...] er wollte seine Ruhe haben. (I/E/Mc/3-4)

Frau B erzählt die Geschichte einer – wie auch immer – gestörten Kommunikation zwischen Mc und den für die Pflege und Erziehung zuständigen Familienmitgliedern. Vor allem die Kommunikation über Körperkontakt scheint reduziert. Die Ernährung mit der Flasche wird erinnert, und die Abstinenz jener Kommunikation, die vor allem über Schemata emotionaler Mutter-Kind-Bindungen verläuft.¹⁶³ Aus der Erinnerung geht eine

¹⁶³ Die soziale Interaktion nach der Geburt eines Kindes ist über hochemotionale unwillkürlich verlaufende Reaktionsmuster gesteuert, die sich in den ersten beiden Lebensjahren zu starken Gefühlsausdrücken intensivieren. Die enge Beziehung zwischen sozial-emotionaler und kognitiver Entwicklung ist dabei unumstritten (vgl. Rauh 2002, 186ff.).

Verunsicherung der Eltern darüber hervor, wie das Säuglingsverhalten einzuschätzen sei. Sie wissen auf die vehement wirkende Situation nicht adäquat zu reagieren. Die Modalisierung der Vorgänge in der Erzählung Frau Bs („sofort“, „absolut“, „total“) weisen auf eine eskalierte Situation hin, die in Frau Bs Darstellung keine Eltern-Kind-Interaktion zulassen. Diese übliche Eltern-Kind-Interaktion, die die spezifischen Reifung des Kindes in symbolisch intellektuelle Zusammenhänge hinein von Beginn an prägt (vgl. Tomasello 2003, 20), bleibt unterbunden.

In dieser Entwicklungsphase des Kindes werden Prozesse der Hirnreifung angelegt, die für die weitere geistig-intellektuelle Entwicklung entscheidend sind: Matura beschreibt zwei Entwicklungsprozesse des noch unreifen Hirns, die in der frühkindlichen Phase maßgeblich sind: additive Akkumulation als Wachstumsprozess, Perioden exzessiver Überproduktion und anschließende funktionale Selektion als psychophysischer Prozess, die eine normale geistige Entwicklung fordert (vgl. Matura 2002, 202f.). Diese beiden Prozesse werden maßgeblich durch die soziale Interaktion mit Bezugspersonen gesteuert. Hier kommt dem Elternverhalten gegenüber dem Kind im ersten Lebensjahr besondere Bedeutung zu: „Das Kind entwickelt sich, insbesondere im ersten Lebensjahr, in der dichten sozialen und emotionalen Interaktion mit seinen Eltern oder anderen betreuenden Personen – und diese entwickeln sich mit“ (Rauh 2002, 190). Das Verhalten der Eltern besteht nach Rauh in einer intuitiven elterlichen Didaktik, die sensible Eltern im Umgang mit ihren Kindern „spontan ‚erfinden‘“ (vgl. Rauh 2002, 191). Diese ist an Wahrnehmungsstufen der Eltern gekoppelt, die zunächst den Wachheits- und Erregungszustand des Kindes prüfen würden, visuellen Kontakt herstellen, dann eine Kommunikationssituation herstellt, für angemessene Stimulation sorgen und die Verarbeitung der Kommunikation beim Kind unterstützen. Dieser enge Interaktionskontakt führt im zweiten Lebensjahr dann zu einer personenspezifischen Bindung, in der auf der Basis des aufgebauten interaktionistischen Verstehens in einer Art besonderer Vertrauensbindung die Aneignung der Umwelt gemeinsam angegangen werden kann (vgl. Rauh 2002, 197).

Bewertet man die Eltern-Kind-Interaktion in der Darstellung Frau Bs vor diesem Hintergrund, dann wird eine Störung dort sichtbar, wo die eigentliche Interaktion als Wechselspiel zwischen Eltern und Kind einsetzt. Es setzt sich nicht durch, was Rauh als elterliche Didaktik bezeichnet hat. Deutlich wird in der Darstellung Frau Bs, dass zwei Gründe

für dieses kommunikative Dilemma ausgemacht werden, die ihre Problemwahrnehmung generell steuern.

Einerseits werden „Berührungsängste“ genannt, denen es zu begegnen gilt, andererseits wird der ausdrückliche Wille Mcs betont, der die Situation diktiert. Mcs Wille ist ausschlaggebend, ob er auf den Arm der Mutter kommt. Er setzt sich durch, wenn er seine Ruhe haben will, wenn er ins Bett will. Die elterliche Didaktik scheitert gemäß der Ausführung Frau Bs also daran, dass nicht nur keine adäquate Stimulation der Interaktion geleistet werden kann, sondern vermutlich auch daran, dass mit der Wahrnehmung des Erregungszustandes des Kindes Stress und Verunsicherung bei den Eltern ausgelöst wurde, dem sie nur durch Ruhigstellung des Kindes beikommen konnten. Das Resultat ist, dass Mc anderthalb Jahre „mehr oder weniger alleine war“ und ihn deshalb sicherlich schon in einer frühen Entwicklungsphase ungünstige Voraussetzung für seine geistige Entwicklung trafen.

Das Verhalten Frau Bs als Mutter ist passiv abwartend. Wie im Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung oben diskutiert, zeigt sich hier ein Muster, das sie generell gegenüber ihren Kindern, speziell gegenüber Mc pflegt: ihre Kinder haben einen eigenen Willen und es herrscht generell Willensfreiheit. Mc muss als Säugling entscheiden, ob er Trinken möchte und er muss entscheiden, ob er auf den Arm genommen werden möchte. Genauso muss er später in der Schule entscheiden, ob er Erfolg haben möchte oder nicht. In Frau Bs Version entspricht damit das Unterlassen elterlicher Aktivität ihrer Vorstellung vom freien Entscheid des Kindes.

Genauso verteidigt sie den vermeintlich freien Willen ihres Sohnes vehement nach außen, wenn dieser ihrer Meinung nach nicht hinreichend anerkannt wird, wie aus einer Erzählepisode aus der Kindergartenzeit Mcs deutlich wird:

Was dann für Mc mit einschneidend war, das war gewesen, mmh, er kannte 'ne Kindergärtnerin und die hat aufgehört aufgrund 'ner Schwangerschaft. Und dann kam die Liliane und die meinte, die Kinder, die müssen unbedingt spielen. [...] Spiele machen. Unbedingt. [...] Ja und Mc ist aber kein so'n Spielernatur. Also er spielt nicht gerne, er puzzlet einfach nicht gerne. Er macht es, aber er macht es einfach nicht gerne. Und ich [...], meine Meinung ist, 'n Kind muss et nich' machen. Wenn ein Kind das machen will, O.K., aber es muss et nich' machen. Und die Liliane meinte dann äh, Kinder müssen das und Mc muss das jetzt auch machen. So dass der Mc dann nach zwei Tagen zu mir sagte, Mami, ich will nicht in Kindergarten. Warum nicht? [...] Ich muss mein Puzzle heute fertig machen. Wie, du musst dein Puzzle heute fertig machen? Ja, ich will das aber nicht machen. Ich sach, Mc, ich sach, wieso musst du ein Puzzle machen? Wenn du das nicht machen willst, brauchst du das nicht. Ja, Liliane sagt, ich muss das machen. [...] Und ich muss es heute fertig machen, heute ist der dritte Tag. [...] Ich sach, ham wir gleich, Mc, ich sach, Mama bringt dich in den Kindergarten und dann sprech ich mal mit der Lili-

ane. [als Dialog intoniert] [...] Ne, und die bestand richtig darauf, dass er das fertig machen muss. Da hab ich gesacht, nee, so nich. [...] Ich sach, mein Kind braucht das nicht fertig machen. Dann bin ich hingegangen und hab gesacht, wo is dat Puzzle, dahinten [als Zitat intoniert], ich sach, wo ist der Karton, da hab ich das dann eingepackt wieder. [...] Ne, das war für den Mc so ein bisschen ein Einschnitt gewesen. (I/E/Mc/92)

Diese Episode ist eine vollständig komponierte Erzählung, aus deren Rahmung deutlich wird, dass hier – in der Version der Mutter – ein für Mc in besonderer Weise relevantes Geschehen aufgerufen wird. Es handelt sich um Mc Kindergartenzeit, die Scheidung der Eltern ist zeitnah vollzogen worden und erfordert die familiäre Reorganisation, die Frau B als Mutter gegenüber dem formalen Unterstützungssystem leistet. Ihre Durchsetzung gegenüber dem Mesosystem Kindergarten, das eine für Mc als unangenehm erachtete Aufgabe des Puzzles bereithielt, kann als ein auch in die Familie hinein gerichteter Akt der Stabilisation der Bindung gelesen werden. Die Betonung, dass dieses Erlebnis, das von Frau B hochdramatisch reinszeniert wird, „einschneidend“ gewesen sei, verlagert gleichsam den Erzählkern von dem Erlebnis der Ehescheidung als ursprünglich einschneidendes Element für die Familienbeziehung. Indem hier eine Initiationsgeschichte erzählt wird, wird retrospektiv die Außen- und Innenpolitik der Familie reorganisiert und als Übergang konfiguriert (vgl. Fthenakis 2000, 225f.). Diese Reorganisation bleibt aber defizitär, weil sie letztlich ein familieninternes Problem nach außen verlagert.

Unter Gesichtspunkten der Familienstresspsychologie wird eine Coping-Strategie eingeschlagen, die wahrscheinlich zu einer dauerhaften Beanspruchung führen wird. Bodenmann beschreibt in Anlehnung an Burr drei Stufen der Veränderung als Coping bei Familienstress: Die Veränderungen erster Ordnung beinhalten „Einsatz ‚üblicher‘ Copingstrategien zur Assimilation“ (Bodenmann 2000, 17). Gemeint sind kognitive, emotionale und kommunikative Strategien, die systemintern Veränderungen (höhere Sensibilität, Selbstaussdruck, Informationssuche, Umbewertung usw.), Kohäsion und Anpassung der Familienmitglieder untereinander bestimmen. Die Veränderungen zweiter Stufe setzen bei erhöhter Stressbelastung ein. Gemeint ist der „Einsatz von akkomodativen, systemverändernden Copingstrategien“, das bedeutet, dass „auf einem höheren Abstraktionsniveau Regeln, Rollen und Überzeugungen geändert werden müssen“ (vgl. Bodenmann 2000, 17). Die Veränderungen dritter Ordnung setzen bei dauerhaftem, das System maximal beanspruchenden Stress ein: Es geht um den „Einsatz von struktur- und wertverändernden Copingstrategien“, die eine Veränderung der Lebens- bzw. Zusammenlebensphilosophie ausmachen (vgl. Bodenmann 2000, 17).

Die Umstände der Familienentwicklung legen nahe, dass zur Bewältigung des langfristigen Stresses eine Reorganisation der Familie, die mit einer Veränderung der Lebensphilosophie einhergeht, notwendig wäre.

Die Erzählung Frau Bs zeigt, dass eine Reorganisation stattfindet, die allerdings nicht mit einer Reflexion des Familiensystems verbunden wird und die Stressursachen aufzudecken vermag. Frau B nutzt vielmehr in der Konfigurationssituation des Systems die Gelegenheit, Familienprobleme nach außen zu verlagern. In ihrer Erzählung wird Frau B selbst Familienoberhaupt, das ihre Weltanschauung, die sich in der mehrfach wiederholten und zugespitzten modalen Gegenüberstellung von „Müssen“ und „Wollen“ zeigt, durchsetzt.

Das weltanschauliche Konzept besteht dabei in einer Antididaktik. Das Kind muss nicht tun, was es nicht will. Das Puzzle-Spiel, das als didaktisches Konzept der Kindergärtnerin offenbar wohldurchdacht in einen bestimmten Zeitrahmen eingebunden wurde, wird mit dem Argument einer nicht gegebenen natürlichen Neigung Mcs von Frau B abgelehnt.

Diese natürliche Neigung des kindlichen Willens gilt für Frau B von Geburt an und es obliegt ihr deshalb als Mutter, den Raum für die Entfaltung dieses Willens zu schaffen. Die Hintergrundkonstruktion, die vom Ausscheiden der vorher tätigen Kindergärtnerin erzählt, weist auf eine innere Koalition der diesen Umstand verstehenden Mütter bzw. werdenden Mütter hin. Das Argument des selbstevidenten Mutterwissens greift Frau B im selben Äußerungszusammenhang noch einmal auf:

Die Christiane hörte auf, die war lieb und nett zu den Kindern und ähm, Liliane kam, die hatte selber keine Kinder, die war noch jung und die bestand drauf, Kinder müssen dies machen, Kinder müssen das machen, Kinder müssen jenes machen.
(I/E/Mc/92)

Die antididaktische Mütter-Pädagogik, die einen natürlichen mütterlichen Erfahrungsvorschuss geltend macht, steht dabei der professionellen Kindergartenerziehung gegenüber.¹⁶⁴ Für Frau B ist diese Version der Kindergartenepisode so etwas wie ein Durchbruch hinsichtlich ihrer erzieherischen Anschauungen als Familienmutter.

¹⁶⁴ Lurija/Judowitsch untersuchen in einer Fallbeschreibung zweier geistig retardierter Kinder im Kindergartenalter die unterschiedlichen Lernfortschritte, die sich bei Klötzchenspielen ergeben. Diese einfachen pädagogischen Spiele machen ihrer Auffassung nach deshalb Sinn, weil sie Handlungen im Spiel ritualisieren, die nach einer Ritualisierung des technischen Gebrauchs der Spielobjekte eine über sie hinausweisende Bedeutung bekommen. Noch anschaulicher ist dies freilich bei einem Puzzle, weil es als Ziel der Spielhandlung den bedeutenden Verweis auf eine virtuelle Transformation des entstehenden Objekts durch ein entstehendes Bild eindeutig rahmt. Insofern sind solche Spiele in einem medienpädagogischen Sinn

In einer Phase der Reorganisation ihrer Bindung zu Mc, die in der frühkindlichen Phase der ersten eineinhalb Jahre gefehlt hat, rechtfertigt sich für sie im Nachhinein das Vorgehen als Mutter in den ersten eineinhalb Jahren, denn für sie bestätigt sich an dieser Stelle die Richtigkeit, dem vermeintlichen Willen des Kindes schon in der frühkindlichen Phase nachgekommen zu sein.

Die Kindergartenepisode ist in einer weiteren Hinsicht aufschlussreich. Die Kindergärtnerin arbeitet mediendidaktisch und möchte dabei offenbar unterschiedliche Tüchtigkeiten miteinander verbinden. Ein Puzzle, das Bruchstücke eines zweidimensionalen Bildes beinhaltet, die durch fortschreitende angeregte Phantasie in ein dreidimensionales, also räumliches Bild übersetzt werden, indem symmetrische Einpassungen der Teile geleistet werden, bedeutet eine Arbeit an einer Vorstellungswelt, die es ermöglicht, über die konkrete Umgebung hinaus zu denken, Phantasie zu entwickeln usw. Die zeitliche Vorgabe rahmt eine solche geistige Arbeit und ermöglicht, relevante Erfahrungen zu machen, die sich auf die Intensität der geistigen Arbeit bezieht, indem das Kind abzuschätzen lernt, wie viel Arbeit es zur Umsetzung einer solchen Aufgabe investieren muss. Mc muss sich dieser Aufgabe als Arbeit an einer Entwicklungsaufgabe an physischen und psychischen Gegenständen nicht nur nicht stellen; die Konfrontation mit einer solchen Aufgabe wird durch das Verschwindenlassen der Gegenstände durch die Mutter sogar aus der Welt geschafft. Für Frau B ist der Willensentscheid einer Tätigkeit vorgelagert. Das konfrontative Verhalten gegenüber einem Problem soll die Bindung zwischen Mutter und Sohn stärken, anstatt dass etwa gemeinsam und vermittelnd Lösungswege, zum Beispiel gemeinsames Zusammensetzen des Puzzles, gesucht werden.

Die Bindungsqualität einer Mutter-Kind-Beziehung seit der frühkindlichen Phase hat sich Rauh zufolge als verlässliches Merkmal für die Prognose für ein Lernverhalten erwiesen. Die emotionale Sicherheit einer stabilen Beziehung erweist sich als förderlich für die emotionale Kontrolle in Lernsituationen, die für Kinder herausfordernd waren, und unterstützt somit die Bewältigung von Lernaufgaben (vgl. Rauh 2002, 200f.).

Die hier deutlich werdende Inszenierung der Mutter-Sohn-Beziehung als einschneidende Initiation kann in diesem Fall nur als gemeinsame aber problematische Abgrenzung von

didaktisch angelegt, denn „[d]ie Bedeutung ergibt sich nicht unmittelbar aus der Handlung, sondern aus der sprachlichen Formulierung des Projekts“, das fortschreitend als konstruktive Leistung durch „Prüfung und Bewertung, inwieweit das Vorhaben verwirklicht wurde“ sich entwickelt (vgl. Lurija/Judovic 1982, 127). Ziel ist, dass lernende Kinder in der Lage sind, sich von der unmittelbaren Situation zu lösen, ihre Aktivität einem sprachlich formulierten Projekt unterzuordnen und so zu dieser Situation eine neue Beziehung zu gewinnen“ (Lurija/Judovic 1982, 127). – Da Frau B in ihrer Erzählung genau diesen Lernvorgang unterbindet, ist ihr Vorgehen als antididaktisch zu verstehen.

einer Bedrohungsfiktion, die vermeintlich den freien Willen des Sohnes infrage stellt und die vermeintlich aus den Lernaufgaben zur Bewältigung umweltlicher Angelegenheiten erwächst, geschehen. Die Problemlösung der Mutter, die in ihrer Version die Herstellung des Rechts des Sohnes betont, ist auf die Wiederherstellung der Mutter-Sohn-Bindung bezogen und dabei regressiv gegenüber den Lernanforderungen in einer komplexen Welt, die in diesem Fall anhand des Puzzels geschult werden sollte.

7.2.1.2.3 Die Wahrnehmung des Kindes und das Erziehungskonzept

Nestwärme und Willensstärke

Frau B nimmt Mc als ein sehr ängstliches Kind wahr. Aufgrund frühkindlicher „Berührungsängste“ waren ihrer Auffassung nach zunächst die Kontakte Mcs zu ihr und seinem Vater eingeschränkt. Ängste, schnell einsetzendes Schuldbewusstsein und Mangel an Selbstbewusstsein und darüber hinaus eine sehr starke Anhänglichkeit prägten sein Verhalten. Diese Entwicklung zur Anhänglichkeit steht für Frau B im Zusammenhang mit den von ihr attestierten frühkindlichen Berührungsängsten:

den Kontakt haben wir dann eigentlich mehr oder weniger aufgebaut ähm, Bauch an Bauch liegen. [...] Und das fand der dann unwahrscheinlich schön. [...] (I/E/Mc/4)
Frau Bs Erinnerung ist an dieser Stelle ungenau. Sie bezieht die Erinnerung an den Aufbau des körperlichen Kontakts in die frühe Phase nach eineinhalb Lebensjahren, korrigiert sich aber auf Nachfrage kurz danach und verlegt diesen intensiven Kontakt auf die Zeit nach der Scheidung, als Mc vier Jahre alt war:

Nee, nee, stimmt nicht, ne, vier Jahre. Genau. War noch im Kindergarten, als die Scheidung dann war. Genau richtig, dann kam er zu mir erste Mal ins Bett. Und äh, [...] der lag immer so, richtig Haut an Haut lag der. Und ich muss dazu gestehen, das macht der heute noch. Also er schläft heute noch gern bei mir im Bett, er sucht richtig die Wärme. [...] Ne, ja generell, Mc würde ich so einschätzen, er ist unwahrscheinlich anhänglich, liebesbedürftig. Ich muss ihn [...], er fragt auch tausendmal Mama liebst du mich noch, Mama gib doch ein Küsschen, also wenn er da ist, egal, wo ich hingeh, er läuft mir hinterher. (I/E/Mc/6)

Frau B genießt nach eigenem Bekunden diese Rolle als Mutter. Die so intensivierte körperlich-emotionale Bindung stabilisiert für sie offenbar auch die Beziehung, die in der verbalen Alltagskommunikation von ihr aus eher konfrontativ besetzt wird.

Verstärkungen der emotionalen Bindung zwischen Eltern und Kind finden vor allem unter der Bedingung der Gleichgeschlechtlichkeit der beiden Bindungspartner statt (vgl. Schmidt-Denter 2000, 207). Im Fall der Familie B fällt allerdings auf, dass Mcs älterer

Bruder gegenüber seiner Mutter „aggressiv“ (I/E/Mc/24) und konfrontativ auftritt oder sich aus der Kommunikation zurückzieht.

Der ältere Bruder besetzt in der Version von Frau B in einer Genderperspektive gelesen eine eher männlich Rolle, die sie mit dem Wegfall der Rolle des Vaters nach der Scheidung verbindet. Deshalb tritt er ihr gegenüber dominant auf:

er ist eben der Ältere, er will die Vaterrolle hier übernehmen und dass er dann schon mal sacht, hör mal, Mama, jetzt ist aber Schluss, ne. (I/E/Mc/26)

Für Frau B ist diese Rollenverteilung offenbar plausibel. Entsprechend stellt sie diesen ein Jahr älteren Sohn Mc als den sensibleren, der eine eher emotional weibliche Rolle im Gefüge der Familie einnimmt, gegenüber:¹⁶⁵

Da will er gedrückt werden, in den Arm genommen werden, und ja dann Küsschen hier, Küsschen da und [...], so ist der, also [lacht]. (I/E/Mc/222)

Frau B ist sich der Aufgabe bewusst, Mc helfen zu müssen. Eine einfühlsame Hilfeleistung würde allerdings eine Dissonanz mit ihrem Konzept des freien Willens bedeuten, so dass ihr Eingehen auf Mc eher distanziert wirkt. Hier wird offenkundig, dass im verbalen Diskurs der Mutter der rhetorische Zusammenklang empathischer Zuwendung und einer didaktischen Aufmerksamkeit etwa durch das Angebot von überzeugenden Handlungsmodellen nicht gelingt. Im Zusammenhang einer Darstellung von Versagensängsten Mcs äußert Frau B:

Er braucht eine gewisse Unterstützung. Er braucht sehr viel Zuspruch. Ne. [...] Also, man muss ihm sagen, mein Gott, wenn du das nicht schaffst, dann schaffst du das halt eben nächste Mal. Ne, und dann muss man ihm dann auch teilweise dann so Fallbeispiele geben, ne, so wenn ich sage, mein Gott, ich habe auch 'n Führerschein gemacht zum Beispiel und bin auch durchgefallen. Obwohl ich alles konnte. Ich hab auch die Prüfungsängste. Aber deswegen hab ich nicht gesagt, ich mach den Führerschein nicht. Ich hab ihn eben nochmal versucht und bin hingegangen, ja entweder du schaffst das oder du schaffst das nicht. Und, ich sach, man darf da nicht so [...] schnell nur schreiben oder irgendwas machen, ich sach, dann schafft man das auch. Also er braucht sehr viel Zuspruch. Ne. (I/E/Mc/20)

Frau B scheint bei der Beurteilung der emotionalen Verfasstheit ihres Sohnes in Bezug auf ihre Aufgabe verunsichert („Er braucht eine gewisse Unterstützung“). Die Unterstützung bzw. der Zuspruch, von dem erzählt wird, macht deutlich, dass der verbale Um-

¹⁶⁵ Garbe stellt in ihrer interviewbasierten Fallanalyse vor dem Hintergrund einer Untersuchung zur biographischen Genese subjektiver Geschlechts- und Medienperspektiven im Vergleich von Brüderpaaren Ähnliches fest. Im Falle einer Scheidungsfamilie, in der der Vater von der Familie getrennt lebt, eignet sich der ältere Sohn sehr stark Männlichkeitsattribute zu, während der jüngere Sohn „eher als ein ‚femininer‘ oder ‚androgyn‘ Junge erscheint“ (Garbe 2004, 48), der sich stärker an der Mutter ausrichtet, weniger konfrontativ agiert und leichter soziale Anerkennung findet. – Bei allen Unterschieden, die Einzelfallbeschreibungen notwendig aufweisen, zeigen sich im Hinblick auf die Ausprägung solcher Gendermerkmale im vorliegenden Fall deutliche Parallelen.

gang zwischen Mutter und Sohn offenbar nicht empathisch so markiert ist, wie die Schilderung der körperlichen Nähe von Mutter und Sohn vermuten ließe. Der Wille, Zuspruch zu geben, wird durch eine Bagatellisierung der Angst vor einer Prüfung („mein Gott“) umgesetzt. Frau B wählt mit der Führerscheinprüfung ein für Mc eher fernliegendes Beispiel und in der Darstellung zieht sich Frau B stark in passivische Konstruktionen zurück, die ahnen lassen, dass der persönliche Zuspruch nicht in einer gemeinsamen Sprache erfolgte. Auch hier wird offensichtlich, dass die Willensbildung Mcs selbst für Frau B letztlich der Königsweg ist, um auch mit den Ängsten umgehen zu können. In dieser Logik ist jeder auf sich selbst zurückgeworfen, um gesetzte Ziele zu erreichen.

Die enge körperliche Nähe, die nicht nur Mc, sondern auch die Mutter selbst sucht, auf der einen Seite und ihre Forderung an Mc, sich mehr oder weniger selbst zu helfen auf der anderen Seite, erscheinen in der Darstellung der Mutter dissonant und geben einen Hinweis auf Mcs generelle Verunsicherung und seine Hilflosigkeit gegenüber komplexen Anforderungen.

Entwicklungsaufgaben

Die kommunikative Zuwendung der Eltern ist für das Erlernen der Sprache entscheidend. Das Sprechenlernen gehört zu den gemeinsam zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben des Kindes, die nicht nur eine Orientierung in komplexen Umwelten ermöglicht, sondern auch von Beginn an reflexive Erfahrungsarbeit als Herausbildung von Autobiographie zulässt (vgl. Welzer 2002a, 91ff.). Um Sprache und Sprechen adäquat zu lernen, nutzen Eltern intuitiv eine inhaltlich und prosodisch gestisch unterstützte kindgerechte Sprechweise (infant-directed speech), auf die Kleinkinder mit erhöhter Aufmerksamkeit reagieren. Insbesondere die Prosodie dient dabei zur Verhaltensregulierung, Beruhigung, Aufmerksamkeitslenkung und gleichzeitig zur Eingewöhnung in Formen wie Syntax und Sprachmelodie und letztlich zu allgemeinen Aufmerksamkeits- und Lernroutinen, kognitive und emotionale Stimulation (vgl. Rauh 2002, 193f.). Im Falle Mcs zeigt sich, dass in der frühkindlichen Phase diesbezüglich Versäumnisse zu verzeichnen sind. Es verwundert daher nicht, dass Frau B auf Nachfrage angibt, Mc habe erst sehr spät mit dem Sprechen begonnen:

Sehr spät. [...] Sehr spät. Erst mit zwei Jahren. Weil er meinte, Mc meinte nur immer zu zeigen und äh, äh, äh [imitiert Laute] und [Name des älteren Bruders] ging natürlich her, is sein Bruder, und der wusste immer haargenau, was Mc wollte.

Und [Name des Bruders] hat ihm das dann automatisch sofort gegeben. Ob er Flasche wollte, ob er Kekse wollte. Ähm, [Name des Bruders], der Mc, der muss sprechen lernen, der muss sagen, was er will. Ich sach, du darfst nicht immer, wenn der Mc macht äh [Laut als Zitat betont] sofort geben, [...] ja, ne und dann fing er erst mit zwei Jahren an zu sprechen, der Mc. Aber er fing dann an sofort zu sprechen, richtig zu sprechen, ganze Sätze. Ja nicht jetzt so wie manche Kinder, wie der [Name des Bruders] äh, Wort für Wort, also der fing dann richtig schön an zu sprechen. Auch schön. Wo man den auch richtig schön verstand. (I/E/Mc/80)

Mc verständigt sich als kleines Kind über eine deiktisch-gestische Zeichensprache mit einem Laut, der die Zeichen unterstützt. Ihm fehlen sowohl die Worte als auch die Fähigkeit, den Abstraktionsakt der sprachlichen Bezeichnung gesprochener Sprache zu vollziehen. Frau B reagiert in der geschilderten Szene darauf ungehalten, wobei auffällt, dass sie im Rückblick auf die Phase des Spracherwerbs unterstellt, dass Mc sprechen kann. Ihre konfrontative Didaktik besteht darin, den Regelgebrauch der Kommunikation einzufordern, ansonsten die Versorgung zu unterbinden. Sie rechtfertigt ihre Didaktik mit dem umfassenden Erfolg, der sich als Reaktion auf den von ihr ausgeübten Druck ergibt. Sprechenlernen bedeutet in der Didaktik der Mutter nicht das Eingewöhnen in die Sprache, das über entsprechendes sensibles Elternverhalten (vgl. Rauh 2002, 192f.) in „sympraktischen Situationen“ (Lurija 1982, 227) erreicht wird:

also von daher, also [...] wir haben uns von vornherein nicht mit auf Baby-Sprache mit den Kindern unterhalten (I/E/Mc/88).

Erschwerend kommt hinzu, dass Mc – wie oben schon besprochen – in seiner frühkindlichen Phase sehr häufig allein gelassen worden war.

Das sprachdidaktische Ziel im Verständnis Frau Bs besteht darin, ein mehr oder weniger komplett vorhandenes Sprachvermögen zu aktivieren. Da der Gebrauch der Sprache in diesem Verständnis wiederum vom Willen des Kindes abhängt, gilt es, den Willen herauszufordern. Auf die Nachfrage, warum ihrer Meinung nach Mc so spät erst mit dem Sprechen begonnen hätte, gibt sie folgende Auskunft:

Keine Ahnung warum. Bequemlichkeit. Also, is ja einfach, wenn man sacht äh [imitiert] und jeder läuft sofort und der Junge kriegt das dann auch, als wenn man den Wunsch äußert. Ne. [...] (I/E/Mc/86)

Das Beispiel zeigt eindrücklich den ideologischen Hintergrund der Probleme in der familiären Kommunikation. Der späten körperlichen Nähe, die Mc und seine Mutter zueinander suchen, entspricht – jedenfalls von Seiten der Mutter – keine verbale Sprache. Gesprochene Sprache ist Ausdruck des Willens, der anderen gegenüber markiert werden muss. Das verbal markierte Verhältnis von Mutter und Sohn zueinander ist deshalb la-

tent konfrontativ. Es passt nicht in Frau Bs Bild, dass die gesprochene Sprache bzw. die Sprachdefizite Mcs etwas mit ihrer gemeinsamen persönlichen Entwicklung zu tun haben können.

Frau B imitiert in dieser Interviewpassage in einem ungehaltenen Tonfall den „äh“-Laut Mcs, den Mc immer dann äußert, wenn er Verstehensschwierigkeiten hat.

Ähnliche Beobachtungen einer „Störung des Sinneinflusses der [...] sprachlichen Kommandos“ hat Lurija bei geistig retardierten Kindern angestellt: Lurija zufolge hängt ein solches sprachliches Defizit mit einer gestörten Transformation des Denkens in willkürlich gesprochene Sprache zusammen. Er beobachtete eine „pathologische erhöhte Trägheit“ in der sprachlichen Sphäre mit einer hemmenden Wirkung (vgl. Lurija 1982, 149f.), die dann besonders problematisch wird, wenn mit der sprachlichen eine körperliche Retardation einhergeht. Retardierte Sprachfähigkeit allein – und nur diese ist bei Mc festzustellen – ist allerdings nicht zwangsläufig irreparabel, weil sie nicht durch geistige Zurückgebliebenheit erklärt werden kann (vgl. Lurija/Judovic 1982 108f.).

Notwendig ist allerdings die Eingewöhnung in ein „narratives Sprechen“, das Sprache in Lern- und Vermittlungsprozessen vor allem durch Einteilungen des Redeflusses und durch die Sprachmelodie operativ zergliedert (vgl. Lurija 1998, 312f.). Dieses Sprechen beherrscht Mc – trotz der Beteuerung der Mutter, er habe „schön“ gesprochen – nicht. Der „äh“- oder „häh“-Laut und seine undeutlich artikulierte Aussprache noch zur Zeit dieses Interviews machen deutlich, dass Mc in das narrative Sprechen nicht genügend eingewöhnt ist.

Der Vorwurf der „Bequemlichkeit“ durch Frau B deutet an, dass eine Verkettung von Unterlassungen hinsichtlich gemeinsamer Entwicklungsaufgaben sowie subjektiven Fehldeutungen von Symptomen dysfunktionaler Entwicklungen und erzieherischen Eingriffen an der falschen Stelle zu ungünstigen Voraussetzungen für die Lernentwicklung Mcs geführt haben.

Angst

Angst gehört zu den zentralen Motiven in der biographischen Darstellung durch Frau B. Die „Berührungsängste“ der frühkindlichen Phase, die sich später in ein Bedürfnis nach Berührung verändern, beeinflussen nach Darstellung der Mutter Mcs soziales Standing:

Sehr, sehr anhänglich. Sehr [...] Mc kann man aber auch schnell einschüchtern. [...]
(I/E/Mc/8)

Die Einschätzung der Mutter kontrastiert scheinbar mit derjenigen der Klassenlehrerin, die Mc als selbstbewusst einschätzte. Allerdings liegt hier kein Widerspruch vor. In einem festen sozialen Rahmen und unter Gewährleistung von Akzeptanz und Anerkennung, wenn also seinem Harmoniebedürfnis entsprochen wird, weiß Mc sich durchaus sicher zu bewegen. Nach Darstellung seiner Mutter tritt Angst dann auf, wenn Mc mit Prüfungs- und Lernanforderungen konfrontiert wird. Kleine Situationsveränderungen, die seine Gewohnheiten durchbrechen, führen ihn in eine verzagende Passivität, die die Umsetzung seiner grundsätzlichen Leistungsfähigkeit vermindert:

Mc kann man aber auch schnell einschüchtern. (I/E/Mc/12)

Angst disponiert Mc grundsätzlich, aber sie wird vor allem durch widrige Fremdeinflüsse hervorgerufen und hemmt die Entfaltung seiner eigentlich vorhandenen Anlagen. Wie Frau B schon vor Beginn des Interviews anhand der Schulhefte aus der Grundschulzeit demonstrieren wollte, lässt Mc sich zum Beispiel durch unangemessene Lernarrangements und didaktische Pläne irreführen. Dadurch wird nach ihrer Auffassung bei ihm künstlich Versagensangst erzeugt und Mc hat nun mit den demotivierenden Nachteilen seiner Ausbildung zu kämpfen: Ursprünglich habe er geplant, auf das Gymnasium zu gehen und sei enttäuscht gewesen, dass er aufgrund der Leistungsbeurteilung auf die Hauptschule gehen müssen. Frau B stellt dies wie folgt dar:

Also [...] bis zur Mitte dritten Klasse hat der mir äh Noten nach Hause gebracht, wo jedes Kind hätte träumen können. Einsen, Zweien, also wirklich super Noten, das Zeugnis war auch dementsprechend, da war die schlechteste Note 'ne Drei. [...] Ne, und dann eben, wie gesagt, in der vierten Klasse, is das Halbjahreszeugnis das war dann natürlich schon heftig. [...] Wo ich dann gesacht hab, an irgendetwas muss es doch liegen. Hab dann auch Gespräche mit 'ner Lehrerin gesprochen, und die hat gesacht, ja, sie versteht das auch nicht, warum und weshalb er so plötzlich abgesackt ist. Da hab ich gesagt, ich versteh es auch nicht. Ich sach nur, wenn ich die Zeugnisse sehe, [...] vom letzten Jahr, ich sach, innerhalb von einem Jahr kann der Junge doch nicht so absacken. Und dann wurde mir so eine Auflistung gezeigt und weiß ich nicht alles, und da sagte sie, jetzt gucken Sie mal, sacht se, da hat er nachgelassen, da hat er nachgelassen. Und ich sach, warum, ich sach, wenn mein Sohn jahrelang so schreiben konnte, wie er wollte, ich sach und plötzlich muss er richtig schreiben, ich sach, und ich als Mutter durfte ihm nicht helfen, dem wurde ja eingetrichtert, geht nicht nach Hause zu eure' Eltern, ihr müsst das alleine machen. Und wenn ich dann irgendwas sagen wollte, Mc, dat schreibt man so oder so, Mama, dat stimmt doch gar nicht. Du darfst mir doch nicht helfen. (I/E/Mc/122)

Anders als in der Kindergartenepisode, kann sich Frau B hier nicht mehr durchsetzen, um der vermeintlich falschen Didaktik entgegenzuwirken.

Frau B bezieht sich auf ein didaktisches Konzept des Schriftspracherwerbs in der Grundschule, in dem Kinder sich in einer konstruktivistischen Weise zunehmend verfeinernd Techniken der Schriftlichkeit und des Lesens aneignen. Der Theorie zufolge entwickeln die Kinder dabei Rechtschreibmuster, die ihnen helfen die orthographischen Erfahrungen, die sie zunächst sammeln, in ein System einzuordnen (vgl. Brinkmann/Brügelmann 2001, 300ff.). Die anfänglichen Rechtschreibfehler, sind dabei als Schritte einer Vereinfachung im Gesamtprozess gewertet worden, die bei der Einpassung der Erfahrung in ein System notwendig geschehen (vgl. Brinkmann/Brügelmann 2001, 302).

Dass in der Grundschule deshalb bei orthographischen Fehlern zunächst nicht eingegriffen wurde, ist plausibel. Allerdings ist es in dieser Zeit offenbar zu generellen Komplikationen in der Lernbiographie Mcs gekommen, denn er blieb in allen Fächern hinter den Erwartungen zurück.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass Mc und auch seine Mutter die geäußerten Ermutigungen und Verstärkungen der Grundschullehrerinnen und -lehrer als Erfolgsmeldungen verstanden haben, so dass es später zu Enttäuschungen kam, als das Lesen und das Schreiben nicht zum gewünschten Erfolg entwickelt werden konnten.

Die von Frau B dargestellten Ergebnisse dieses Prozesses, Angst und Resignation Mcs, scheinen im Zusammenhang dieser lernbiographischen Misere nur allzu verständlich. Der Leistungsabfall geschieht nach Worten Frau Bs „plötzlich“ und widerspricht dem von ihr unterstellten schulischen Leistungsvermögen. Niemand konnte diesen Leistungsabfall offenbar voraussehen, wobei ein Vorwurf an die Verantwortlichen der Schule bleibt, denn in der Schilderung Frau Bs wurden all ihre Rettungsansätze unterbunden, denn sie habe nicht helfen „dürfen“. Ein zweiter latenter Vorwurf, der mit ihrem Erziehungs- und Entwicklungskonzept zusammenhängt, ist an Mc gerichtet, denn er habe geschrieben „wie er wollte“. Mc hat in dieser Version also seine Fähigkeiten nicht genutzt, sich in die Irre führen lassen und dabei die Hilfe der Mutter, der Doktrin der Grundschule entsprechend, abgewiesen.

Das enthebt die Mutter in ihrer Version von der Verantwortung für die Misere und rechtfertigt sie in ihrer seit der Kindergartenepisode deutlich gewordenen konfrontativen Haltung gegenüber den sozialen Hilffsystemen.

Wieso angeblich für die Grundschullehrer, die Mutter und auch für Mc die Veränderung des Leistungsvermögens so unvorhergesehen drastisch einsetzt, kann nur vermutet werden. Der Fall Mcs erscheint aber nicht untypisch. Aus vielen untersuchten Fällen von Analphabetismus ist bekannt, dass mit der frühen Stagnation beim Schriftspracherwerb

auch die mündliche Sprache (vgl. Füssenich 1998, 189) und allgemein die kognitive Entwicklung (vgl. Füssenich 1997) stagniert. Beides ist bei Mc der Fall. Frau B weiß zu berichten, dass sie bei einer Leseübung mit Mc nach einer Weile entdeckte, dass er einen Text auswendig gelernt hatte und gar nicht lesen konnte. Nach ihrer Beschreibung hat Mc sich offenbar eine Fähigkeit angeeignet, Sinnstützen zu ersinnen und zu nutzen, die seine Unfähigkeit zu lesen überdeckt haben (vgl. dazu Brügelmann 1981). Brinkmann/Brügelmann zufolge erfolgt der Erschließungsprozess der Rechtschreibung dadurch, dass Kinder sich in dieser Aneignungsphase „[a]lle Rechtschreibprobleme [...] in irgendeiner Form ‚hörbar‘ machen können“ (Brinkmann/Brügelmann 2001, 306) und sie dadurch zu meistern lernen. Das setzt voraus, dass ein hohes Maß an Differenzierungsmöglichkeit durch die gesprochene Sprache gegeben ist. Mit Blick auf die Schwierigkeiten Mcs bei der Artikulation, Sprachmelodie und -geschwindigkeit und auch auf seine späte Entwicklung zum Sprecher lässt sich ahnen, dass unter diesen Voraussetzungen die Komplexität der Lernprozesse beim Erwerb der Schriftsprache mit Hilfe der Sprachkenntnisse der gesprochenen Sprache nur schwer bewältigt werden können. Ein weiteres Problem besteht in der Kommunikation mit Mc darin, sich über komplexe Zusammenhänge zu verständigen. Was seine Lehrerin auf ein Gedächtnisproblem zurückführt, bestimmt Frau B im Interview wie folgt:

Man muss es ihm zweimal erklären. [...] Man muss es ihm zweimal sagen. Entweder hört er nicht richtig hin. Was mir auch aufgefallen ist, worauf ich jetzt auch gehen möchte, beim Fernsehschauen er fragt, Mama, was hat der jetzt gesagt. So gleichklingende Laute. Wo ich dann sage, Mc, hörst du schlecht. [...] Wo ich dann wirklich sach, hm, oder genauso irgendwas will er erklärt haben, Mc, hast du das jetzt verstanden oder muss ich es dir nochmal erklären? [...] Also, man muss bei Mc erklären, im geraden Weg, nicht kompliziert. [...] Also mir ist jetzt die Tage aufgefallen, ich denk immer, der hört schlecht. (I/E/Mc/146)

Frau B schildert drei miteinander verbundene Probleme. Einerseits vermutet sie eine Nachlässigkeit Mcs in der Kommunikation, andererseits ein Hörproblem Mcs, ferner mischt sie die Erkenntnis bei, dass er offenbar mit dem intellektuellen Verstehen Schwierigkeiten hat und sich dies in der Interaktion niederschlägt (vgl. dazu Weigl 1996, 123). Die erst junge Entdeckung der Mutter eines eigentlich schon lange bekannten Problems, dass die Verständigung mit Mc schwierig ist, lässt vermuten, dass Frau B bisher in der Verständigung mit Mc darin kein Problem wahrgenommen hat. Folgt man ihrer Theorie, nach der der Abruf vorhandener Sprachfähigkeiten ihres Sohnes eine Frage von Willen oder Bequemlichkeit ist, dann stellt sich auch kein Problem, das nicht von Mc selbst überwunden werden könnte. Die neue Rahmung des Problems, dass mögli-

cherweise ein medizinisch indiziertes Hörproblem vorliegt, macht es erst aktuell. Das konfliktträchtige Alltagsproblem der Verständigung mit Mc könnte für sie in neuem Lichte eines plausiblen Ansatzes als Versuch der „theoretischen Verarbeitung“ (Schütze 2006, 216) in der Verlaufskurve bewertet werden.

Mit Blick auf die nachgezeichnete Entwicklung überrascht die Verfestigung der früh angelegten Angstdisposition Mcs nicht. Die im Laufe der Schulzeit unter lernbiographischen Gesichtspunkten zu bewertenden Enttäuschungen, Spannungen und Fehleinschätzungen seiner Situation legen nahe, dass Mc über lange Zeit keine wirksame Hilfe zur Bewältigung psychischer und intellektueller Anforderungen bekommen hat. Angst vor fremden Situationen und Einflüssen und Rückzug statt Auseinandersetzung mit neuen Problemen scheinen dabei mit sprachlicher und intellektueller Retardation zusammenzuhängen, zumal Mc nach Auskunft seiner Lehrerin kein grundsätzlich uninteressierter Mensch ist.¹⁶⁶

Medien

Diese Interviewpassage erzählt beiläufig auch über den Mediengebrauch Mcs. Mc sucht den engen Kontakt zu seiner Mutter. Der Platz vor dem Fernseher ist ein Ort gemeinsamen Zusammentreffens Mcs und seiner Mutter und der gemeinsamen Kommunikation. Dabei stehen die Inhalte von Sendungen weniger im Zentrum als das körpernahe, harmonische Beisammensein auf der Couch.

Dass Mc verschiedene inhaltliche Zusammenhänge der Sendung dabei nicht versteht und nachfragen muss, interpretiert Frau B wie folgt: Sie führt die häufigen Nachfragen Mcs, was gesagt wurde, warum sich etwas ereignete, nicht auf intellektuelle Verstehensschwierigkeiten zurück, sondern

wenn das Fernsehen an ist, er hört nicht richtig hin, er guckt wohl, aber er führt dann auch Gespräche, also er konzentriert sich nicht auf den Fernseher.
(I/E/Mc/156)

In der Wahrnehmung Frau Bs ist das Interesse an einer gemeinsam geschauten Fernsehsendung also eher zweitrangig und dann entsteht es aus der gemeinsamen Kommunikation.

¹⁶⁶ Es muss allerdings eingeschränkt werden, dass über einen Zusammenhang von Sprachstörungen und intellektuellen Defiziten kaum belastbare Aussagen gemacht werden können (Füssenich/Heidtmann 1996, 35).

Mc's Interesse an Fernsehsendungen ist nicht stark ausgeprägt. Ein gewisses Interesse verbindet er mit Tiersendungen. Des Weiteren interessieren ihn Fußball- und Eishockeyübertragungen und sachbezogene Darstellungen, die mit Autos zu tun haben. Frau B nennt „Pimp my car“ und „Alarm für Cobra Elf“ als zwei Interessenschwerpunkte, wobei sie betont, dass ein Interesse an „Cobra Elf“ wohl deshalb vorhanden sei, weil diese Sendung Gesprächsthemen mit den Mitschülern bietet. Ansonsten lehnt Mc Fernsehen ab:

Ja, so Mediensachen guckt der überhaupt nich, weil der dann Angst hat. [...] Er hat Angst vorm Krieg. Er hat jetzt Angst vor der Vogelgrippe, [...] als die Schweinepest war und das im Fernsehen war [...], davor hat der Angst. Und dat äußert er aber auch. (I/E/Mc/180)

Es wird deutlich, dass Mc bei entsprechender medialer Stimulans und fehlender fester sozialer Gemeinschaft, Angst und entsprechender Stress ausgelöst wird, der zu einem weitreichenden Kontrollverlust führt. Abstrakte Gefahren (Vogelgrippe, Schweinepest) werden als unmittelbare persönliche Bedrohung erfahren. Die Suche nach Gesprächen, die – wie oben diskutiert – auf das Verstehen zielen, bekommen in diesem Zusammenhang als Strategie der Bewältigung eine weitere funktionale rezeptive Dimension. Wie weit die medienstimulierte Angst reicht, schildert Frau B wie folgt:

Nein, er isst kein Schweinefleisch mehr, er isst kein Hähnchenfleisch mehr, jetzt kam ja in den Medien, dass die Katzen äh [...], jetzt macht er sich Gedanken um die Katzen. Aber da musste ich ihm erklärn, Mc, das sind Hauskatzen, da ist nix, ne. Also er beschäftigt sich unwahrscheinlich damit. (I/E/Mc/184)

Medienübertragene Informationen, die ein Bedrohungspotential beinhalten, werden von Mc in den unmittelbaren Umkreis der eigenen Lebensumwelten und –erfahrungen einbezogen. Die Angst vor Tierseuchen wird zu einer konkreten Angst um das Leben der eigenen Hauskatzen der Familie und letztlich um die eigene Gesundheit. Mc ist also bezüglich einer Stress- und Angsterregung sensibel und zeigt dabei ein flexibles Bewältigungsverhalten. Er zieht aus den Informationen Konsequenzen in seinem Verhalten im alltäglichen Leben und er spricht sein Angstproblem an. Die Informationen werden von ihm also auf ihren sozial relevanten Gehalt geprüft und bewertet und wirken einstellungsverändernd, um die Angstgründe auszuschalten. Es handelt sich dabei um ein Muster rigider Vermeidung von Stress als Bewältigungsform (vgl. Kohlmann 1997, 35). Eine weitere Reaktionsvariante auf medieninduzierten Stress besteht im Abbruch der medialen Kommunikation:

Er schubst dat weg. Er schubst dat weg. Also, er will damit nix zu tun haben und wenn da ein Bericht im Fernsehen kommt, steht er auf und geht. [...] (I/E/Mc/186)

Frau B schildert anschaulich eine Gesamtreaktion, in der die Ausblendung stressauslösender Inhalte auf den Übertragungskanal zurückbezogen werden. Kohlmann spricht in diesem Fall von einem vigilanten Verhalten, indem der Kanal überwacht wird und bei Warnsignalen ein Abbruch der Übertragung selbst oder der Rezeption erfolgt (vgl. Kohlmann 1997, 34). Insgesamt verhält sich Mc in der Bewältigung flexibel, was ein Anzeichen dafür ist, dass die Stressbewältigung in seiner Fernsehrezeption eine entscheidende Rolle spielt. In Frau Bs Darstellung ist in der Angstbesetzung und im Zwang, Angst bewältigen zu müssen, auch die Präferenz für Sachdarstellungen (Tiere, Autos) zu sehen. Fiktive Geschichten meidet er dagegen, es sei denn, sie erscheinen ihm ungefährlich:

Nee, so was mag der absolut nicht. [...] Alles, was mit Gewalt zu tun haben könnte, liest er nicht gerne, hört er nicht gerne, da macht er sich dann seine Gedanken drum. Was er schon gerne hört, das sind wieder Märchen, nee das ist für ihn nix, das ist nur für kleine Babys [als Zitat betont] [...]. Er hört gerne, wie er war als Kind. Das hört er gerne, was wir zusammen unternommen haben oder er erzählt gerne von Urlaub, er guckt gerne Bilder. (I/E/Mc/192)

Fiktive Geschichten, die Konfliktpotential haben, werden von Beginn an aus dem Interessensspektrum ausgeklammert. Das vigilante Meidungsverhalten erstreckt sich also über eine globale Genreerfahrung, die zwischen medialen Sachtexten und Sorten von fiktionalen Erzählungen unterscheidet. In der Fernsehauswahl orientiert sich Mc nach Darstellung Frau Bs an Gewohnheiten durch feste Sendeplätze. Das insgesamt geringe Interesse am Fernsehen als bildspendendem Medium findet in Frau Bs Version einen Gegensatz zu Bildern der eigenen Familiengeschichte. Ihn interessieren vor allem Bilder aus der Frühphase der Familie, als sein Großvater noch lebte und der Vater vor der Scheidung noch im Haus wohnte. Frau B reflektiert auf Nachfrage diesen Umstand wie folgt:

Ich denke mal, bei Mc ist es sehr wichtig zu erfahren, dass damals schon die Nähe da war. Dass damals schon die Nähe bei uns, also der innige Kontakt da war. Und dass er, auch wenn sein Papa nicht mehr hier ist, also bei uns nicht mehr ist, dass er trotzdem noch geliebt wird von seinem Vater. [...] Also ich denk mir, das spielt bei Mc sehr [...] also 'ne sehr große Rolle. Und dementsprechend fragt er dann [...]. Er weiß, Mc klar kann der sich nicht mehr erinnern, was war, als er ein Jahr war. Ne, dann erzählt man das und er hört das unwahrscheinlich gerne. [...] Ich denk mal bei Mc zählt unheimlich viel die Liebe. [...] Eben weil er auch sehr anhänglich ist. (I/E/Mc/222)

Die von Frau B unbewusst eingeleitete Gegenüberstellung der Medieninteressen führt zurück zur familiären Problematik. Frau Bs Version legt inhaltlich nahe, dass die Bewältigungsarbeit Mcs sich nicht so sehr auf die Ablehnung beliebiger Angst machender Mediengeschichten bezieht, sondern dass im Kern eine Arbeit an der retrospektiven Herstellung eines harmonischen Lebens durch das intensiv ausgeprägte Interesse an familienbiographischen und autobiographischen Verläufen liegt.

Mcs Interesse am Fernsehen ist insgesamt sehr reduziert. Computerspiele und auch seinen Gameboy benutzt er überhaupt nicht. Sein früheres Interesse an Hörkassetten ist erloschen, was Frau B auf ein Ereignis zurückführt, das eine Zäsur in der Nutzung von Hörkassetten für Mc und seinen Bruder bedeutet habe:

Die ham aufgehört aufgrund dessen, weil sein Papa 'ne jüngere Freundin hatte, die zweiundzwanzig war und die dann noch Bibi Blocksberg hört. Da ham sie gesacht, das ist Kinderkram. Ne. Aber früher ham die auch Hörkassetten gehört.
(I/E/Mc/166)

Die Abwendung von Hörkassetten stellt eine Bewältigungsstrategie im Rahmen eines innerfamiliären Problems dar und bedeutet Emanzipation ihrer Söhne gegenüber dem Vater. Die von Frau B wiedergegebene Sichtweise, dass Kindergeschichten für die Rezeption Erwachsener unangemessen seien, führt zu einer Neubewertung der Mediengeschichte offenkundig im Lichte der Tatsache, dass die junge Freundin für den Vater an die Stelle der Mutter getreten ist. Die kritische Bewertung der Medienpräferenz der Freundin des Vaters bedeutet gewissermaßen eine Bestimmung einer neuen Statuspassage Mcs und seines Bruders, um sich im familiären Gefüge zu emanzipieren. In der Version der Mutter wird gleichsam die Trennung der Söhne vom Vater über die Trennung von den alten Hörkassetten nachvollzogen. Die vermeintlichen Kindermedien werden für eine strukturelle Neuordnung der Familienmitglieder (vgl. Schneewind 1987, 1004) zueinander ausgeschlossen und durch ihren Rezeptionsausschluss Medien für die Neukonfiguration der Familienmitglieder zueinander.

Der medienrezeptive Gegenhorizont bildet sich in der Version Frau Bs dagegen im Zusammenhang der Darstellung ihrer Partnerwahl ab: Kurzzeitig hielt mit einem neuen Lebenspartner auch das Interesse am Lesen Einzug. Frau B berichtet hier von einer kurzen Phase eines Zusammenlebens mit einem Lebensgefährten, der sehr leseinteressiert gewesen sei und Mc und seinen Bruder zum Lesen von Fantasy-Geschichten, vor allem Harry-Potter-Erzählungen angeregt habe. Er habe sich dabei sehr um die Kinder gekümmert, ihnen gerne vorgelesen und so bei ihnen ein Interesse am Lesen geweckt, das

sich allerdings nicht dauerhaft hielt. Mit der Trennung der Partnerschaft sei das Interesse ihrer Söhne am Lesen schnell wieder erloschen.

7.2.2 Subjektive Deutung des Lebens mit Medien

7.2.2.1 Das Interview mit Mc

Das Interview mit Mc fand im Elternsprechzimmer der Schule statt. Es wurde etwa sieben Wochen nach dem Interview mit Frau B gehalten. Das Gespräch dauerte etwa fünf- unddreißig Minuten. Mc wurde dazu vom Unterricht freigestellt und kehrte anschließend in den Unterricht zurück.

Aufgrund seiner Sprach- und Gedächtnisschwierigkeiten war gerade in seinem Fall mit einem kargen Interview zu rechnen. Beim Wiedersehen mit Mc fiel auch auf, dass er selbstbewusst aufzutreten versuchte. Im Vergleich zum Schuljahresbeginn hat sich seine Aussprache verbessert, die Redepartikeln „äh“ und „häh“ sind zumindest während der Interviewzeit aus seiner Sprache nahezu verschwunden.

Insgesamt blieb das Interview dennoch karg: Es fällt Mc noch immer schwer, sich länger zu konzentrieren und Erzählung zu generieren, dennoch gibt er im Rahmen seiner Möglichkeiten offen Auskunft.

7.2.2.1.1 Das Schul- und Freizeitkonzept Mcs

Selbstbilder: Zwei Entwürfe

Mc versucht Selbstbewusstsein und Stabilität zu signalisieren. Deutlich wird dies in der Darstellung seiner Aktivitäten im Rahmen von Schule und Freizeit schon zu Beginn des Gesprächs. Auf seine Freizeitaktivitäten hin befragt gibt Mc an:

Meistens spiele ich draußen Fußball, kommt drauf an, wenn schönes Wetter ist, spiele ich Tischtennis [...], leidenschaftlich gern mach ich Eishockey und Kickboxen. (I/Mc/5)

Die Angaben stimmen mit der Erzählung Frau Bs in der Einschätzung, dass Mc vor allem an sportlichen Aktivitäten außer Haus mit seiner Peer-group interessiert ist, überein. Mc bietet hier eine Reihe von Alternativen, vor allem im Bereich des Outdoor-Sports, die quantitativ und qualitativ gestaffelt sind. Inhaltlich verlagert er seine Aktivitäten aus der familiären Wohnung heraus. In seine Selbsteinschätzung als initiativer, sportlicher

und aufgeschlossener Mensch passt die gesellige Freizeitgestaltung, die er seinen Angaben zufolge in einer großen Gruppe ausführt. Auf Nachfrage Is nach dem Kickboxen schränkt Mc allerdings ein:

Nein, mache ich nicht mehr. [...] Weil [...], ich hab ja Migräne und deshalb kann ich das nicht mehr machen. (I/Mc/13)

Hier wird die Darstellung brüchig. Der begonnene Plot des vielfältig sportlichen und eloquenten Jungen kann von Mc nicht durchgehend aufrechterhalten werden. Die kurzen Pausen in der Ausführung können Hinweis auf diesen kleinen Erzählbruch sein, dem jetzt ein biographisches Faktum folgt, das Einsicht in eigene körperliche Grenzen Mcs nahe legt und somit einer möglichen Wunschvorstellung körperlicher Fitness kontrastiert („ich hab ja Migräne“).

In der Folge weicht Mc von dem Konzept des Sportlers insofern ab, als jetzt deutlich wird, dass die Krankheitsgeschichte direkt sein Leben beeinflusst. Mc greift auf, dass er häufig unter heftigen Kopfschmerzattacken leidet und er deshalb in jüngerer Zeit kinderärztliche und neurologische Untersuchungen wahrgenommen hat. Nicht nur durch die Untersuchungs- und Behandlungstermine ist die Freizeitgestaltung eingeschränkt gewesen, sondern die Kopfschmerzattacken verhindern zum Teil, dass er an den sportlichen Aktivitäten seiner Peer-group teilnehmen kann. Im Sinn des Agency-Konzepts, in dem Handlungsmöglichkeiten sprachlich nachvollzogen werden bzw. Widerfahrnisse und Einflüsse die eigenen Handlungsmöglichkeiten empfindlich einschränken (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 51), nimmt Mc die Beeinträchtigung durch die Kopfschmerzen als eine Fremdbestimmung wahr, der er nur in Zusammenarbeit mit seiner Mutter begegnen kann. Mc schildert in diesem Zusammenhang, dass seine Mutter mit der für ihn vorgesehenen Medikation nicht einverstanden gewesen sei und zu seinem gesundheitlichen Schutze weitreichende Untersuchungen zur Ursachenerforschung und –behandlung in die Wege geleitet habe.

Es zeigt sich in dieser Interviewpassage nicht nur der für Mc faktisch missliche Umstand einer Krankheitsbelastung mit entsprechender medikamentöser Behandlung, sondern auch der Versuch, in zwei unterschiedlichen Plots ein Gleichgewicht zu konstruieren, das ihn stabilisiert. Dabei steht dem Bild des robusten Sportlers (Eishockey, Kickboxen) die Macht des „sehr starken“ Medikaments „Novalgin“ gegenüber, mit dessen Verschreibung sich Frau B nicht einverstanden erklärt. Mc nimmt seine Kopfschmerzen und auch die in Anspruch genommene medizinische Hilfe als Bedrohung wahr, gegen die er sich nicht wehren kann. Der Krankheitsverlauf als eine Erzählung der Schwächung

macht die Hilfe der Mutter notwendig, die als Akteurin in Erscheinung tritt und Mcs Geschicke in die Hand nimmt.

Schule als ambivalentes Umfeld

Mc hält sich selbst für einen geselligen Mensch. Deshalb geht Mc trotz seiner Rückschläge in Bezug auf die Leistungsbewertungen gerne zur Schule, weil er dort in einem festen sozialen Umfeld anerkannt wird und Selbstbewusstsein aufbauen kann:

Mc: Hier hab ich viele Freunde, sind dann nett zu mir. [...] Nur, dass bis vier Uhr Schule [undeutlich].

I: Bitte?

Mc: Was mich stört ist, dass bis vier Uhr Schule ist. [...] Aber ist eigentlich auch O.K. (I/Mc/ 71 – 73)

Mc kann Schulabstinenz nicht lange ertragen. Der Grund wird deutlich, wobei die soziale Bindung an die „vielen Freunde“ Beachtung verdient. Sie wird mit dem im Interview durchweg positiv konnotierten Wort „nett“ belegt, das eine gerichtete Beziehung der Freunde zu ihm signalisiert („nett zu mir“). Auch vom Freundeskreis erwartet Mc Zuwendung, ähnlich wie von seinem Vater und seiner Mutter. In diesem Bedürfnis positioniert sich Mc zu seinem gesamten näheren sozialen Umwelt. Er fühlt sich aber unwohl, wenn diese Atmosphäre der Zuwendung nach seinem Empfinden zu kurz kommt, wie es in der unterrichtlichen Interaktion mit Lehrern ab und zu der Fall ist, weshalb Mc zur folgenden Wertung kommt:

Ich mag nicht so die strengen Lehrer. (I/Mc/83)

Diese Äußerung fasst zusammen, dass die Atmosphäre der Zuwendung in der Schule nach seinem Empfinden auch schon empfindlich gestört gewesen ist. Insofern ist Schule für ihn ein ambivalenter Erlebnisraum. Dieses Ambivalenzerlebnis tritt dann ein, wenn die Schule nicht mehr den sozialen Rahmen der Hilfeleistung und Harmonie für ihn herstellt, sondern als bedrohliche Konfrontation erlebt wird, die sich in „strengen Lehrern“ personifiziert. Zu dieser Konfrontationserfahrung gehört auch, dass Forderungen an ihn gestellt werden, auf die er allerdings eingeht, wie aus der folgenden Passage deutlich wird:

Ja. Ja. Wo ich das erfahren hab, dann hab ich mich sofort wieder auf den Hosenboden gesetzt, aber nur in Deutsch klappt das nicht mehr soviel, so, [...] in Mathe hat sich das schon gebessert, in Englisch. Frau [Name der Lehrerin] hat gesagt, dass ich das eigentlich, dass ich in die Siebte komm, nur ich hab nur noch in Deutsch 'ne Fünf. (I/Mc/93)

Mc spricht an, dass er vor einiger Zeit deutlich mit seinen schulischen Schwächen konfrontiert wurde. Wichtig ist hierbei die Deutung im Nachhinein. Mc hat sich offensichtlich in seinen schulischen Leistungen rundum gesteigert, nur im Fach Deutsch steht er nach wie vor mangelhaft. Die schulische Gefährdung steht in einer gewissen Diskrepanz zur Freude, die Mc über den Schulbesuch geäußert hatte. Er konsolidiert sich und hat Aussicht in der Klasse zu bleiben und sich damit auch das soziale Gefüge zu erhalten, das für ihn so wichtig ist. Auch hier deutet sich an, dass Mc offenbar die Ansprache von außen braucht, um seine Leistungssituation einzuschätzen. Die Fähigkeit einer angemessenen Selbsteinschätzung spiegelt sich in den Extremen nicht wider, einerseits in mehreren Fächern erfolglos gewesen zu sein und andererseits durch sofortige totale Disziplinierung auf die Widerspiegelung des Misserfolgs zu reagieren, um die Defizite in einer kurzen Zeit zu beheben. Obgleich in der Folge Momente einer kritischen Selbstreflexion bezogen auf die Anstrengungen, Lernziele zu erreichen, aufscheinen, wird zumindest im Interview eine Reflexion über schulische Ziele nicht erreicht. Mc erwartet vielmehr – ähnlich wie seine Mutter –, dass sich Schule als Hilffssystem zu ihm verhält und das Verhältnis im Rahmen seines Harmoniebedürfnisses steht. Deutlich wird dies in einer Passage, die seinen Leistungseinbruch in der Grundschulzeit spiegelt. Dort war die didaktische Strategie eines konstruktivistischen Aufbaus von Lese- und Schreibvermögen durch Schreibaufgaben bei ihm fehlgeschlagen. Dazu äußert sich Mc wie folgt:

Mc: Das war total mies. Voll die Verarscherei. Kann man so sagen.

I: Ist das deinen Mitschülern auch so gegangen?

Mc: Alle, außer die, die zu Hause immer geübt haben, für die war es im ersten, zweiten, dritten Schuljahr so ganz schlecht, weil die ja alles richtig geschrieben haben, und mit den anderen Kindern, die nicht soviel zu Hause geübt haben, die wurden dann auch so [...] wie ich [...].

I: Hast du nicht geübt?

Mc: Manchmal. Das war in der Grundschule nicht so das Ding für mich. Jetzt hier, ist das für mich schon besser. (I/Mc/101 – 105)

Mc nimmt ein Fehlverhalten der Schule ihm und seinen Mitschülern gegenüber wahr, das seine Harmonieerwartung empfindlich gestört hat. Die aus seiner Perspektive erfolgte Umwertung, dass Falsches als richtig gegolten habe und Richtiges als falsch, und die erneute Umwertung an der Hauptschule haben ihn tief verunsichert. Dass allerdings doch eine Gruppe aktiver Lerner vorhanden gewesen sei, die es zu Lernerfolgen gebracht habe, spricht dafür, dass der schulische Schicksalsschlag ihn nicht allein aufgrund der pädagogisch-didaktischen Vermittlungskonzepte ereilt hat, sondern dass auch die Einstellung auf die schulischen Erfordernisse im Sinne einer Anpassung an steigende

Anforderungen nicht funktioniert hat. Nittel beschreibt den Übergang vom Kindergarten in die Schule als einen Umbruchprozess, in dem Kinder ihre diffusen Erwartungen neu ordnen müssen, um die Schwierigkeiten, Veränderungen durch die Schulrealität zu bewältigen, die eine fortschreitende Entwicklung von Selbstständigkeit der Schüler als Rahmenbedingung erfordert: „Im Unterschied zum institutionellen Rahmen des Kindergartens vollzieht sich die antizipatorische Sozialisation als mitlaufender Bildungsprozess, ein Lernen en passant, das sich diesseits und jenseits der Organisation abspielt“ (Nittel 2001, 451).

Genau dies unterbleibt aber bei Mc. Die Erwartungen an die Schule passen sich nicht den Erfordernissen an. Auch im Nachhinein ist Mc nicht fähig, seinen Mangel an Engagement grundsätzlich mit der Erfahrung des Scheiterns in der Grundschule in Verbindung zu setzen. Die erneute Konfrontation am Ende der fünften Klasse mit dem unterdurchschnittlichen Ergebnis des Intelligenztests und den ihm und seiner Mutter aufgezeigten Perspektiven führte ihn nicht zu einer umfassenden realistischen Einschätzung seiner Situation, aber insgesamt doch zu einer eher unschwellig mitlaufenden Einsicht, für den Erfolg arbeiten zu müssen. Diese Umstellung geht aktuell mit einer Verbesserung der schulischen Leistungen einher.

Kaltenborn trifft für die Übergangsprozesse, in denen sich Kinder befinden, aus Sicht der Kindheitssoziologie eine Unterscheidung zwischen strukturbezogenem Wissen und Agency-Wissen, die zur Klärung dieses Sachverhalts verhelfen kann. Das strukturbezogene Wissen bezieht sich auf den sozialen Raum, in dem sich ein Kind bewegt. Dieser prägt die sozialstrukturellen Einflüsse als Gestaltungschancen und –risiken in den Individualisierungsprozessen der Kinder aus. Je mehr Wissen und Bewusstsein über die Strukturen der sozialen Umwelt bestehen, desto besser kann das Agieren in der Umwelt übergreifend reflektiert und eingeschätzt werden. Agency meint dagegen individuelles Gestaltungs- und Handlungsvermögen, das sich in der persönlichen Perspektive der Kinder ausspricht (vgl. Kaltenborn 2001, 502ff.). Die ausgeprägten Fähigkeiten Mcs im Umgang mit seinen Mitschülern, seine daraus resultierende Beliebtheit, von der schon seine Klassenlehrerin sprach, und sein dadurch gestärktes Selbstbewusstsein ermöglichen ihm, im Sinne von Agency aktuell notwendige Hilfe einzuholen und Hilfen aufzunehmen. Seine Zielsetzung, sich diese positive Umgebung zu erhalten, versetzt ihn in die Lage, als Agent seiner Interessen aufzutreten, obwohl er weder die Einsicht zunehmend

erforderlicher Eigenverantwortlichkeit als strukturbezogenes Wissen reflektiert noch die Funktionsweise der formellen Institution Schule durchschaut.

7.2.2.1.2 Selbstwahrnehmung Mcs in seinem sozialen Umfeld

Eine Einsicht in die Funktionsweise der Institution Schule setzt voraus, dass Schule und Elternhaus als soziale Systeme für das Kind aufeinander abgestimmt sind. Nittel schreibt den Eltern entscheidende Verantwortung zu, wenn es darum geht, die „substanzielle Andersartigkeit der Schule“ gegenüber den vorhergehenden institutionellen Erfahrungen den Kindern durchsichtig zu machen: „die Eltern sind dazu angehalten, dem Kind die Implikationen zu verdeutlichen, die aus dem Tatbestand erwachsen, dass der Aufenthalt im Kindergarten ein freiwilliger Akt ist, während der Schulbesuch einen zwangsläufigen Schritt im Prozess des Älterwerdens darstellt“ (Nittel 2001 450f.). Zieht man in Betracht, dass familiäre Übergänge nach Scheidung bzw. Trennung zu unterschiedlichen psychosozialen, Störungen, zu Störungen von Persönlichkeitsmerkmalen, Leistungsmerkmalen usw. führen und die Balance von strukturellem Wissen und Agency bei Kindern stark beeinträchtigen können (vgl. Kaltenborn 2001, 504), werden ungünstige Bedingungen zur Bewältigung dieser latenten Entwicklungsaufgaben für Mc deutlich. Wie schon die Darstellung seiner Mutter zeigte, wurde schon der Kindergarten von der Fortsetzungsfamilie nach der Scheidung nicht als freiwilliges Unterstützungssystem anerkannt, sondern aufgrund der von Frau B unterstellten willenswidrigen didaktisch-pädagogischen Zwangsstrukturen kritisch betrachtet. Noch stärker angstgeprägt ist diese kritische Haltung gegenüber der Schule. Gefragt nach den ursprünglichen Plänen, ein Gymnasium zu besuchen, kommt Mc zu folgender Situationsbewertung:

Nee, das Gymnasium, da war ich also im Ersten bis Zweiten, Dritten [...] war eigentlich noch ganz gut, da war ich super gut, ähm und dann ist es weitergegangen, weil inne Ersten und Zweiten konnten wir so schreiben, wie wir wollten. Da hab ich ganz gute Noten bekommen. (I/Mc/91)

Die Wunschvorstellung, auf ein Gymnasium zu gehen, liegt offenbar für Mc schon weit zurück. Sie ging in das Erlebnis über, als leistungsschwach eingestuft worden zu sein. Mcs Einschätzung der Situation liegt also nah bei der seiner Mutter, die den Leistungseinbruch als ebenso überraschend erlebt hat. Die Übereinstimmung reicht aber weiter bis in das Willenskonzept der Mutter hinein, denn Mc und die gleichermaßen Betroffenen konnten schreiben, „wie wir wollten“. Der Bruch in Mcs Darstellung liegt in der nicht abgeschlossenen Konzeptualisierung dessen, was sein Wille ist. Der Vorwurf der Täu-

schung durch die Institution Schule, richtet sich darauf, dass sie nicht seinen Willen, falsch zu schreiben, unterbunden habe. Es wird deutlich, dass Mc offenbar das Willenskonzept, das seine Mutter schon vertreten hat, weiter trägt, und umgekehrt, dass seine Mutter ihm offenbar kein adäquates Strukturwissen vermittelt hat. Der Hader mit der Schule dort, wo sie bedrohlich scheint, ist deshalb nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Evidenzerlebnisse der Bewertung (vgl. Nittel 2001, 455f.) nicht in einem emanzipatorischen Sinne orientierungs- und handlungsrelevant wurden, sondern Desorientierung hervorriefen, die eine Rückorientierung in den Protektionismus seiner Mutter und dadurch eine Stabilisierung des Bindungsgefüges von Mutter und Sohn zu Ungunsten der schulischen Bewährung begünstigte.

Das Verhältnis zur Mutter ist zwar besonders eng, aber auch spannungsreich und hat, wie oben diskutiert, Einfluss auf seinen Lernprozess, der sich als Lernen aufgrund eines „double binds“ (Bateson 1985, 324) bezeichnen lässt. Mcs Beurteilung der Beziehung zu ihr hängt ebenfalls mit dem Grad ihrer Zuwendung zusammen. Diese Art der Wahrnehmung hat mit dem biographischen Datum der Scheidung der Eltern zu tun, das für Mc insofern von Bedeutung ist, als er das Ereignis der Trennungsmittelung noch sehr deutlich erinnernd rekonstruieren kann:

Wo die mir dat gesacht haben, da war ja fast zu Weihnachten vorbei, da hab ich so ein Puppenhaus, also nicht ein Puppen, sondern so 'ne, so 'ne Leinwand bekommen, damit ham ich gerade gespielt, da kamen die in mein Zimmer rein, haben die gesagt, dass sie Schluss gemacht ham. Habe ich sofort geweint und bin unter mein Bett gekrochen und wollte am liebsten alleine sein, war ich alleine dann [...] , ja [etwas bewegte Stimme] (I/Mc/55)

Die Erinnerung ist emotional aufgeladen und schmerzhaft (vgl. dazu Bateson 1985, 324). Für die Eltern wählt Mc einen distanzierten, unpersönlichen Darstellungsmodus („die“) und markiert damit eine Fremdbestimmung. Die geschilderten Reaktionen Weinen und Verkriechen stehen im Gegensatz zu der von ihm erwünschten Zuwendung: einmal in der Interpretation des Alleinsein-Wollens und einmal in der Interpretation des Alleinseins. Die Erfahrung des Alleinseins korrespondiert mit der Wahrnehmung fremdbestimmter Zusammenhänge, das Wollen dagegen rekuriert auf ein Muster, das Mc selbst zur Konstruktion seiner Wirklichkeit zuvor schon benutzt hatte.¹⁶⁷

¹⁶⁷ Es ist in diesem Zusammenhang nicht unwichtig, dass dieser schmerzhaft eingriff in die Sozialstruktur der Familie just in dem Augenblick stattfindet, in dem Mc sich mit einer spielerisch-narrativen Symbolisierung von Sozialstrukturen über das Medium Puppentheater beschäftigt: Dieses Spiel dient einerseits dazu, mimetische Strukturen beim Kind als „Deuterolernen“ (Bateson 1985, 357) in Bezug auf soziale Kontexte aufzubauen (vgl. dazu Bateson 1985, 330), andererseits zum Aufbau mentaler Symbolstrukturen,

In einer Gesprächspassage zuvor hatte Mc sich als geselliger Mensch vorgestellt, der sich nur selten zurückziehen würde. Das Bedürfnis, allein zu sein, käme nur in besonderen Situationen vor:

Mc: Wenn ich mit ´ner Freundin Schluss gemacht habe oder so. Dann möchte ich lieber alleine sein.

I: Kommt häufiger vor?

Mc: [...] Nö. (I/Mc/33 – 35)

Es geht hier weniger um die Wirklichkeit konkreter Erlebnisse, die sich in den Äußerungen Mcs spiegeln, als vielmehr um ein gängiges kulturell und medial vielfach erzähltes und verbreitetes Verhaltensmuster, das hier von Mc zitiert wird. Der indefinite Zusatz „oder so“ lässt auf ein gängiges aber vages Vorstellungsmuster schließen, das von Mc in diesem Moment als situationsgemäß bewertet wird. Es geht also um eine „sinngenetische Interpretation“ (vgl. Mannheim 1980, 86), die das Einordnen einer Wirklichkeit in größere weltanschauliche Zusammenhänge ausmacht.

Insofern passt im Rahmen der Vorstellungswelt Mcs – auch altersgemäß – die Trennung einer Partnerschaft als „Schluss machen“ semantisch zu der geschilderten Elterntrennung als „Schluss machen“ und die entsprechende Reaktion, den Wunsch nach Alleinsein.

Es kann angenommen werden, dass diese präzise Schilderung der Erinnerung zwar schon mit dem Erlebnis der Trennungsverkündung der Eltern übereinstimmt, aber mit gängigen narrativen Modellen kombiniert (vgl. Welzer 2002a, 182) und abgeglichen wird.

Trotz der weitreichenden medialen Abstinenz wird an dieser Stelle deutlich, dass Mc narrativ-mediale Muster braucht, um sich autobiographische Vergewisserungen zu verschaffen, allerdings ohne dass sichtbar werden würde, ob er den Vorrat an Mustern aus bestimmten Erzählungen bezieht. Der Topos von Liebe und Trennung wird bis in typische Reaktionsmuster hinein (Wunsch nach Alleinsein) probenhalber übernommen und stiftet Kontinuität im Aufbau eines eigenen autobiographischen Gedächtnisses und ent-

die im Sinne Vygotskys als Internalisierung, das heißt, als „the connection of the external with the internal“ (Frawley 1997, 33), zu beschreiben sind.

Die Bedeutung für die Verknüpfung des sozialen Eindrucks dieser Situation mit dem kognitiven Lernschritt der Aneignung symbolischer Ausdrucksformen tritt besonders dann hervor, wenn man sich vor Augen hält, dass das Puppenspiel als Weihnachtsgeschenk gleichzeitig Realsymbol elterlicher Zuwendung mit einer entsprechend konnotierten emotionalen Qualität ist. Die umfassende Unterbrechung des Spiels durch die Trennungsnachricht der Eltern diskreditiert das Medium und Symbol „Puppentheater“ bzw. komplexe symbolische Handlungen dieser Art. Das Spiel wird zu einem sympraktisch wirkenden Signal, das zu jenem „transkontextuellen Syndrom“ führt, das Bateson als Nicht-Aufrechterhaltung der sozialen Kontexte beschreibt und zu „Schmerz und Fehlanpassung“ führt (vgl. Bateson 1985, 361), wie die Erzählung Mcs an dieser Stelle eindrucksvoll untermauert.

sorgt gewissermaßen eine unerwünschte schmerzhaft Sozialesfahrung in virtuelle Unverbindlichkeit.

7.2.2.1.3 Mediennutzung und -rezeption

Medien zum Lernen

Mc ist zurzeit motiviert, Arbeit und Übungszeit zu investieren, um seine schulischen Leistungen zu verbessern. Deshalb hat Mc das im Literaturunterricht kennen gelernte Verfahren des Führens eines Medientagebuchs zu Hause eigeninitiativ aufgegriffen, um das Lesen und Schreiben zu üben. Er bezieht sich dabei allerdings ausschließlich auf Printmedien.

Diese Arbeit ist sehr zielgerichtet. Mc liest nach eigenem Bekunden zurzeit mindestens dreimal in der Woche, vor allem abends, und schreibt danach konsequent eine Seite dazu auf. Seiner Mutter zeigt er das Geschriebene oder er erzählt ihr, was er gelesen hat. Er rekapituliert beim Schreiben das Gelesene und schreibt auch auf, was ihm gefallen oder nicht gefallen hat. Sein Zeitmaß beläuft sich dabei auf etwa eine Stunde, allerdings mit Unterbrechungen, weil er fürchtet, dass er bei längeren Arbeitsphasen einen Migräneanfall bekommen könnte.

Mc präferiert Erzählungen, die mit Sport zu tun haben, insbesondere Fußball oder Eishockey.

Im Rahmen des Literaturunterrichts waren ihm die medialen Versionen der „Wilden Fußballkerle“ entgegengekommen. Er hat sogar in die Hörspiele hineingehört, allerdings spielt über Printmedien hinausgehende mediale Vielfalt im außerschulischen Bereich für seine Schreibtätigkeit keine Rolle. In seinem Konzept gehören Lesen und Schreiben unmittelbar zusammen und legen deshalb seine vor allem auf Verbesserung der Schreibfähigkeiten gerichtete mediale Tätigkeit fest. Mcs Angaben zufolge habe diese Präferenz schon im freien Literaturunterricht in der Schule eine Rolle gespielt und sich als tauglich erwiesen:

Mc: Gelesen. Ja, habe ich gleich sofort am Anfang gemacht.

I: Was ist das Interessante am Lesen für dich?

Mc: Für mich war es das erste Mal, dass meine Rechtschreibung besser wird, ja.
[...] (I/Mc/135 – 137)

Mc äußert ohne Umschweife eine festgelegte Präferenz im Lesen, die temporaladverbial auch zeitlich indiziert wird. Semantisch baut Mc diese Präferenz insofern aus, als sie mit einem so genannten Das-Erste-Mal-Erlebnis verbunden wird, dem als einschneidendes Erlebnis biographische Bedeutung beigemessen wird. Durch die Verbesserung seiner Orthographie zeichnet sich für ihn eine Lösung für die bisherige Misere seiner Schülerpassage, bzw. Kinder- und Jugendlichen-Statuspassage ab (vgl. dazu Helsper/Bertram 2006, 277), denn Mc ist hier – auch im Rahmen des Gesprächs – erstmalig bereit, reflexiv Verantwortung für seine schulische Leistung zu übernehmen. Nicht mehr die fremde Macht diktiert falsche Orthographie, um sie hinterher schlecht zu bewerten, sondern „meine Rechtschreibung“ kann erfolgreich durch eigenes Handeln beeinflusst werden. Die Lernsituation, die als eine lernbiographische Veränderung beschrieben werden muss, beruht auf der scheinbar paradoxen Konstellation, dass Mc als bisher passiver und sehr zuwendungsbedürftiger Junge jetzt den notwendigen und fordernden Zuspruch sowohl von der Mutter als auch von seiner Klassenlehrerin bekommt, mit der er nach eigenem Bekunden ein gutes Auskommen hat. Die Mutter, die an seinen Arbeitswillen appelliert, und das Engagement seiner Lehrerin führen offenbar zu einer nun besser glückenden schulbiographischen Passung (vgl. Helsper/Bertram 2006, 285), weshalb momentan Schule ein positiv besetzter Ort guter Beziehungen zu Freunden, aber auch des wachsenden Gelingens der Bearbeitung von Lernaufgaben ist.

Es findet offenbar unterschwellig eine Auflösung der Abgrenzung von Familie und Schule und eine Entwicklung hin zu einer Art Kooperation, die für Mc den wünschenswerten Einklang in der Formulierung der Anforderungen findet, deren Abstimmung für ihn notwendig ist. Beide Systeme bahnen eine Notwendigkeitseinsicht in Lernaufgaben an, die Mc durch den Charakter der Zuwendung als „für mich“ wichtig anerkennt. Diese Zuwendung führt gewissermaßen zu einer sich andeutenden Entwicklung einer Motivation, die zu einem zielgerichteten Handeln führt, nämlich sich zu verbessern. Die Ausbildung dieser Motivation bedeutet gleichzeitig eine Ablösung von der Zuwendungsbedürftigkeit hin zu größerer Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Damit bahnt sich möglicherweise jene Situation an, die nach Bateson als Abwehr der Pathologie einer Fehlanpassung zu bezeichnen wäre und zu Kreativität führen kann (vgl. Bateson 1985, 361).

Die Motivation, sich mit Sportgeschichten auseinanderzusetzen, ist alleine nicht tragend, denn es wird in diesem Deuterolernen nur das nachgeholt, was eigentlich längst zum

intellektuellen Inventar Mcs gehören sollte, aber vielfältig blockiert worden war. Aber es hilft beim Arbeitshandeln, wie Mc auf Nachfrage hin äußert:

Ich will mich verbessern. Aber meistens macht es dann auch Spaß, wenn die Spannung steigt dann im Buch. (I/Mc/173)

Wichtig ist für Mc die Erfahrung, dass ihm trotz Widerspiegelung seiner Defizite Zuspruch von Seiten der Schule entgegengebracht wird und damit die verhängnisvolle Abgrenzung der Fortsetzungsfamilie zur Stabilisierung der innerfamiliären Bindung auf Kosten der Bindungen zum Unterstützungssystem Schule aufgehoben wird. Damit wird nachvollzogen, was Loch als Regelkreis von Lernen, Lernhemmung und Lernhilfe, die zum Lernen aus eigener Kraft führen kann (vgl. Loch 2006, 81) ganz im Sinne der Lernökologie Batesons beschrieben hat. Hemmend sind für Mc dabei Lernarrangements ohne persönliche Zuwendung, die er intellektuell nicht einzuordnen vermag und die eine bedrohliche Welt für ihn darstellen. Hemmend ist vor allem auch, wenn ihm Lernaufgaben nicht vermittelt oder sie ihm zu spät aufgetragen werden.

Lernhilfen sind dagegen vertraute Bezugspersonen, die ihm die notwendige Zuwendung geben und ihm die Plausibilität der Lernaufgaben – die er zu keiner Zeit infrage stellt – garantieren. Dann kann Mc die Motivation zur eigenen und auch initiativen Bewältigung von Lernaufgaben erbringen.

Die medialen Hilfen – Buchgeschichten – spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Sie allein motivieren nicht hinreichend. Auch die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten und Stoffen bietet keine hinreichende Motivation, sondern allein die durch notwendigen Zuspruch erlangte Einsicht in das, was für ihn gut ist, motiviert für das Ziel der Verbesserung schulischer Leistungen.

In diesem (auto-)didaktischen Sinne werden die von Mc benutzten Medien Mittel in einer eindeutig ziel- und zweckgerichteten Relation. Im Agieren im Rahmen des Lebensbewältigungszusammenhangs ist ihr Gebrauch zunächst als extrinsisch motiviert zu beschreiben (vgl. dazu Wild 2001, 496f.), denn Mc steht unter dem von außen kommenden Druck, Anschluss halten zu müssen. Andererseits wächst darüber hinaus der eigene Wille heran, im sozialen Kontext der Klasse bleiben zu wollen und den Minimalanforderungen der Hauptschule zu genügen. Da im Bewältigungszusammenhang auch die Unterstützung der Willensbildung, die bei Mc zuvor offenbar niemals stattgefunden hat, weil sein Wille im Konzept der Mutter immer vorausgesetzt wurde, wichtig wird, löst sich aber gewissermaßen die motivationspsychologische Unterscheidung „extrinsischer“ und „intrinsischer Motivation“ auf, so dass eher von einem sozialen Involvement, das von

Seiten der Schule angebahnt worden ist, gesprochen werden kann, das ihm hilft, Bewältigungsziele abzuschätzen und anzugehen.

Medien in der Freizeit

Wie schon im Zusammenhang mit der Darstellung Frau Bs diskutiert, spielen Medien für Mc im Freizeitbereich insgesamt eine untergeordnete Rolle. Am ehesten nutzt er das Fernsehen, misst ihm allerdings keine besondere Bedeutung bei.

Allerdings wird das Fernsehen sorgfältig vorbereitet. Mc wählt mit Hilfe von Fernsehzeitschriften aus, was für ihn „spannend“ ist und schaut diese ausgewählten Sendungen dann gerne zum Zeitvertreib. Allerdings interessiert ihn mehr die soziale Komponente gemeinschaftlichen Fernsehens:

Wenn ich alleine zu Hause bin, guck ich nicht so gerne Fernsehen.“ (I/Mc/175)

„Spannung“ entsteht für ihn deshalb auch vor allem über Gemeinsamkeit beim Fernsehen. Alleine Fernsehen zu schauen, bewertet Mc dagegen als

nicht so spannend so. Finde ich nicht so interessant.“ (I/Mc/177)

„Spannend“ und „interessant“ sind synonym gebraucht und als Attribute weniger vom angebotenen Programm abhängig als von der sozialen Situation des Fernsehens. Alleine den Fernseher zu nutzen, scheint als Rahmen der medialen Tätigkeit nicht attraktiv. Dazu kommt dann die Auswahl, die nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass Mc offenkundig Angst vor Brutalität im Fernsehen hat. Vor allem Kriegsfilm werden gemieden:

Alt [...], Alpträume krieg ich dann davon. (I/Mc/187)

An dieser Stelle des Interviews wird Mc wortkarg. Das Thema behagt ihm nicht und er spricht nicht gerne darüber. Es wird an dieser Stelle deutlich, was schon aus Frau Bs Darstellung hervortrat, dass Fernsehen für ihn angstbesetzt ist und er Kontrollverlust befürchtet. Die Selektion von Fernsehsendungen mit Hilfe der Programmzeitschrift ist in diesem Sinne als praktische und wirksame Umsetzung einer gleichzeitig vigilanten und kognitiven Copingstrategie zu werten, die Kohlmann als „Bewältigungsstil ‚Ängstlichkeit‘“ (Kohlmann 1997, 36) bezeichnet. Diese Ängstlichkeit wird auch im Zusammenhang der Darstellung eines positiven Fernseherlebnisses deutlich:

Mc: Einmal hat mir so ein Film über so ´ne Familie, über so ein Vampir, [...] war der kleine Vampir inner Wohnung einmal, [...] ich glaub der Film heißt auch Kleiner Vampir. [...]

I: Das gefällt dir dann?

Mc: Ja. War auch nicht gruselig. (I/Mc/199 – 201)

Bezeichnenderweise wählt Mc ein Beispiel, das der Titellankündigung entsprechend eigentlich dem Genre Gruselfilm zugeschlagen werden könnte, jedoch in der abschwächenden Ankündigung „kleiner Vampir“ das Angstpotential nimmt. Mc wird hier wieder etwas auskunftsfreudiger. Seine Angaben zum Film sind hierarchisiert und parallelisiert. Der Film handelt in seiner Version primär von einer Familie und sekundär von einem Vampir. Der Vampir wird in der Folge reduziert zu „kleiner Vampir“ und inhaltlich mit der Familie zusammengebracht und personalisiert („war der kleine Vampir inner Wohnung“). Erst nach dieser narrativen inhaltlichen Rekonstruktion weicht Mc auf die formale Ebene der Filmbesprechung („War auch nicht gruselig“) aus und beendet die Erzählung damit. Mc kodiert das Thema des Films dabei für sich noch einmal entscheidend um: Es geht doch um den Vampir, der aber menschlich und familiär keine Gefahr darstellt und deshalb nicht gruselig ist. Die Wahl dieses Erlebnisses dokumentiert die Vorbehalte, mit denen Mc dem Thema Fernsehen begegnet.

Ein weiteres Beispiel dafür ist Mcs mehrfach genanntes Beispiel des Films „mit dem Drachen“ (I/Mc/ 205, 131). Es handelt sich um den in der Schule vorgeführten Film „Die unendliche Geschichte“ nach dem gleichnamigen Roman von Michael Ende. Mc kann sich den Titel nicht merken, allerdings scheint ihn der Drache, der im Film als kinderliebender Glücksdrache dargestellt wird, zu faszinieren, weil die Figur des harmlosen Drachen ihm in seiner Rezeptionsdisposition entgegenkommt. So kann Mc äußern, dass er sich zunächst von dem Film nicht angezogen gefühlt habe,

aber dann wurde es interessanter. In dem Film richtig drinne. (I/Mc/ 205)

Mc fürchtet in seiner Vorsicht bei Filmgeschichten, die gruselig oder brutal auf ihn wirken, wie anfangs auch „Die unendliche Geschichte“, keine Mittel zur Distanzierung aufbringen zu können, die ihn im Sinne eines kognitiven Copings rechtzeitig Abstand gewinnen lassen. Diese „Angst vor der Angst [...] konstituiert die Wahrnehmung von emotionaler (körperlicher) Erregung, die durch Hinweise im Vorfeld der Konfrontation bzw. während der Konfrontation mit einem aversiven Ereignis ausgelöst wird [...]. Dazu zählt die Erwartung des Überwältigtwerdens von starken negativen Symptomen“ (Kohlmann 1997, 44; vgl. hier Kap. 4.2.2.4). Die Konfrontation sowohl vor als auch während des aversiven Ereignisses trifft in den genannten Beispielen zu.

Das Filtern im Zusammenhang einer Genreerwartung über Paratexte (vgl. Genette 2001, 94) wie Titelangaben und Beschreibungen in Fernsehzeitschriften, führt zur Entscheidung, was zur Rezeption eventuell in Frage kommt und vor allem was nicht, damit die übertragenen Geschichten Mc nicht bis in den Schlaf verfolgen. Im Falle der „Unendlichen Geschichte“, waren über die Filmmankündigung Informationen über Stresspotentiale nicht zu entnehmen, so dass eine Bewertung des Inhalts erst während der Übertragung als Rezeptionsakt zögerlich stattfinden konnte. Gerade beim Fernsehen zeigt sich die Wechselwirkung einer Wahrnehmungsdisposition Mcs, die sich strukturell aus sozialbiographischer Erfahrung ableitet und sich dann rückgekoppelt auf mediale Inhalte bezieht. Daher entsteht eine grundsätzliche Reserviertheit gegenüber dem Medium Fernsehen aufgrund von Erfahrungen von Angst und medialer Angststimulation. Mc weiß, dass er Schwierigkeiten hat, diese zu bewältigen. Distanzierungen gelingen am besten dann, wenn der feste Rahmen einer sozialen Gemeinschaft, etwa durch das Protektorat der Mutter als Schutzsphäre, hergestellt wird. Selbst die Kargheit der Erzählung zu gefährlichen, Alpträume hervorrufenden Fernsehübertragungen verweist auf die Gefährlichkeit der Vergegenwärtigung entsprechender Sendungen. Dabei ist es weniger die Erzählsituation, die den Erinnerungsprozess im Rahmen des Interviews steuert. Vielmehr gibt „das aus dem Gedächtnis vorstellig werdende Erinnerungsnoema [...] bereits eine Strukturiertheit vor“ (Rosenthal 2005, 168). Dieses fokussierte Erinnerungsnoema, das für Mc emotional von Angst begleitet ist, kann offenbar, wie das Beispiel des „Kleinen Vampirs“ anzeigt, nur dann im Rahmen einer Rezeption bewältigt werden, wenn das Medienprodukt selbst einen Stoff und einen Plot vorgibt, der anizzierte Angststrukturen unterläuft. Mc selbst verfügt letztlich nach wie vor weder über genügend Selbstbewusstsein noch über sprachliche und intellektuelle Mittel, um selbst während der Rezeption kognitiv Distanz zu gefährlichen Inhalten herzustellen.

7.2.3 Resümee

Mc gehört zur Gruppe der Schüler, die seit den PISA-Studien als „Risikogruppe“ bezeichnet wird (vgl. Kap. 2). Seine attestiert angrenzende Nähe zur Lernbehinderung und die damit einhergehenden Defizite im Lernen und der differenzierten Nutzung von Symbolsystemen basiert maßgeblich auf sozialen Behinderungen in seiner Lern- und Medienbiographie.

Sein zur Zeit angestregtes mediengestütztes Bewältigungsbemühen seiner bisherigen schulischen Misere trifft dabei die von Pieper/Wirthwein/Rosebrock u.a. (2004) erschlossenen Kategorie des „Lesens als Lernen“, um kulturell und sozial Anschluss zu halten (vgl. Kap. 2.3.1).

Im Unterschied zu den untersuchten Fällen von Pieper/Wirthwein/Rosebrock u.a. geht es aber nicht darum, eine durch Migration bedingte Sprachbarriere zu überwinden, sondern darum, Anschluss in einer festen sozialen Umgebung der Klasse und Schule zu halten, denn hier bietet sich für Mc eine Möglichkeit, im Rahmen stabiler Beziehungen angstfrei auch kognitive Lernfortschritte zu machen und dadurch Optionen für eine selbstständige Bewältigung des Lebens in der Hand zu behalten.

Trotz – oder vielleicht gerade wegen – der Kargheit seiner Erzählung im Rahmen des Interviews¹⁶⁸ werden in der Rekonstruktion als ein Zusammenhang der lern- und medienbiographischen Entwicklung verminderte kognitive Fähigkeiten und Angstdispositionen Mcs sichtbar. Dieser Problemzusammenhang hat auch unmittelbar Einfluss auf seine rezeptive Haltung und sein rezeptives Erleben.

Sprachlich – intellektuelle Entwicklung

Versteht man Lernen als „Schrittmacher der Entwicklung in Gestalt sozialer Interaktion“ (Lurija/Judovitsch 1982, 27), dann lassen sich die Daten der Interviews mit Mc und seiner Mutter zur medienbiographischen Rekonstruktion in einen Zusammenhang stellen, der den lernenden Umgang mit Sprache konkret mit den kognitiven Defiziten in der Lernbiographie verbindet. Sprachliche und geistige Entwicklung hängen eng miteinander zusammen, denn die „Systematisierung der unmittelbaren Erfahrung macht die Rolle des Wortes bei der Ausprägung der geistigen Leistung so außerordentlich bedeutsam“ (Lurija/Judovitsch 1982, 42).

Beleuchtet man die Daten des vorliegenden Falls aus dem Blickwinkel der sprachlich-intellektuellen und damit korrespondierenden sozialen Entwicklung, so lassen sich für die medienbiographische Rekonstruktion wesentliche Entwicklungskonstellationen markieren.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Zur Rekonstruktion des „Reichtums karger Interviews“ vgl. Kruse (2006)

¹⁶⁹ Auf die enorme pädagogische Relevanz der zwischenmenschlichen Bindungen und sozialen Lerneinflüsse hinsichtlich der neuropsychologischen Entwicklung zur Ausbildung der neurologischen Struktur und der entsprechenden Leistungsfähigkeit weist Weingardt hin. Gerade das Gelingen der allmählichen Lösung aus Bindungen zu einer zunehmenden Individualisierung als Entwicklungsaufgabe sei von den

- Mcs sprachliche Entwicklung stellt sich in der von Vygotsky beschriebenen Phase des Sprachkopierens im Alter des frühen Spracherwerbs als problematisch heraus, weil er von seinen Eltern weitgehend alleine gelassen wurde. Die in sprachlich-sozialen Kontexten zu erwerbenden Fähigkeiten zur Problemlösung und zu einem fortschreitend konstruktivistischen Lernen sind bei Mc retardiert: Die Fähigkeit die Objekte des Sprechens – Wörter, Sätze, Äußerungen –, die in der Übertragung konkreter Gegenstände zunächst selbst gegenständlich sind und dann schrittweise auf eine geistige Ebene überführt werden (vgl. Leontev 1973, 459), ist vermindert.
- Bei Mc wurde eben diese Phase des Spracherwerbs stark beeinträchtigt, wie aus dem Interview mit der Mutter hervorgeht und erweist sich damit als ein primär soziales Problem. „Die höheren Formen bewusster Tätigkeit sind stets auf bestimmte externe Mittel angewiesen“ (Lurija 1998, 26), das heißt, auf Medien, die die Verkodung von Erinnerungen in symbolische Formen bewirken. Das primäre Medium dieser Erinnerungen, das maßgeblich ist für den geistigen Umgang mit allen anderen Medien ist das Symbolsystem Sprache. Die Kindergartenepisode im Interview mit Frau B zeigt, dass diese geistige Entwicklung mit Medien weniger unterstützt als vielmehr unterbunden wurde. Dass im Verfahren des Symbolisierens Mängel bei Mc bestehen, wurde spätestens in der Phase des Schriftspracherwerbs in der Grundschule deutlich. Nach Augenscheinnahme der von der Mutter gezeigten Schreibhefte aus der Grundschulzeit zeigt sich, dass nicht nur keine Fortschritte in der Orthographie zu erkennen waren, sondern auch die Verkettung der schriftlichen Zeichen auf Mikro- und Makroebene der Texte problematisch blieb und sich in der schriftlichen Symbolisierung gleichsam etwas fortsetzte, was von der Mutter in Bezug auf den mündlichen Spracherwerb dargestellt wurde: ein „synpraktisches‘ Sprechen“ ohne eigene Grammatik (vgl. Lurija/Judovitsch 1982, 78). Die Einübung in den korrekten Schriftsprachgebrauch fand offenbar erst sehr spät statt; vor allem durch die weitreichende aktuelle Unterstützung an der Hauptschule konnte sich Mc darin deutlich verbessern.

Eine Intensivierung des frühen Spracherwerbsprozesses führt gleichzeitig auch zu einer erhöhten Fähigkeit „zu einer substanziellen Reorganisation der gesamten geistigen Entwicklung“ (Lurija/Judovitsch 1982, 60) beim Kind. Entsprechende Vernachlässigung führt nicht nur zu einem retardierten Sprachgebrauch, sondern auch zu Problemen geistiger Reorganisation und Problemen bei der Entwicklung komplexer Formen kulturellen Handelns, weil sie nicht zu selbstgesteuerten Tätigkeiten verarbeitet werden können. Mcs Probleme lassen sich also im Spiegel seiner Entwicklung entsprechend deuten. Die Entwicklung strukturbezogenen Wissens als mitlaufende Lernaufgabe in der Schule dürfte ihm schwer fallen, abgesehen davon, dass auch die notwendige elterliche Unterstützung bei der Vermittlung bis zuletzt weggefallen ist.

Generell gilt: Mc kommt in seinem Leben zu spät. Sein Zu-spät-Kommen ist auf die Verzögerung seines Spracherwerbs bezogen, die sich als frühe psychologische Situation im Interview mit der Mutter darstellt. Die Versäumnisse, die in der sprachlichen Entwicklung entstanden sind, wirken nach: etwa darin, dass Mc nach wie vor große Schwierigkeiten in der symbolischen Verarbeitung medialer Zeichen hat, so dass er sich beispielsweise nicht gegen die sympraktische Wirkqualität filmischer Angstcues schützen kann.

Angst als Medienrezeptionsdisposition

Abgesehen von Musikhören und Sportsendungen und Autosendungen im Fernsehen bereitet Mc der Umgang mit Medien wenig Genuss.

Die Lektürearbeit, die er zur Zeit betreibt und mit Schreibearbeit verbindet, dient weder dem Genuss noch der Reflexion von eigenen Erfahrung, sondern wird allein als Arbeitsform des „Lernen lernens“ (vgl. dazu Bateson 1985, 357) kalkuliert, von der er sich Erfolg im Hinblick auf die Lernfortschritte beim Lesen und Schreiben erhofft.

Mc muss zwei zusammengehörige Probleme bewältigen: einen „knowledge gap“ und einen „emotional gap“, der bewirkt, dass die [...] psychisch Labilen immer instabiler, ängstlicher und von differenzierter Information abgekoppelt werden“ (Vitouch 2007, 181).

Diese soziale Angst hängt auch mit dem aus den Interviews ersichtlichen Familienstress zusammen, der zu Ängstlichkeit als emotionaler Disposition führt (vgl. Leventhal/Suls/Leventhal 1993, 86) und bei Mc bis in die Medienrezeption hineinreicht.

Wie schon in der Fallarbeit 1 diskutiert, lässt sich bei Mc der weitreichende Nachhall der Erzählung „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ in der Rezeption zeigen, die nicht unter Kontrolle gebracht wurde (vgl. Kap. 6.1.1.1).¹⁷⁰ Aufgrund seiner Angstdisposition bleibt die Ambivalenz der Erzählung letztlich unverarbeitet stehen. Mc versucht, zu einer positiven Wertung zu kommen, allerdings gewinnt er keinen entschiedenen und ausbalancierten „point of view“, von dem aus er auch die erzählten Gefahren und die entsprechenden Angstcues verarbeiten kann. Hier zeigt sich besonders deutlich das Problem der Angstbezogenheit, das vor allem mit mangelnder symbolischer Vermittlungserfahrung zu tun hat, die gewöhnlich ihren Platz in der frühen Eltern-Kind-Kommunikation hat und zur Ausprägung von emotionalen Narrativen führt, die als mimetische Kontrollinstanzen wirken (vgl. Trevarthen 2002, 216ff.). Die sich dadurch aufbauende kognitive wie emotionale Stabilität ist die Basis für die Gewinnung eines sozialen autobiographischen Gedächtnisses (vgl. Nelson 1993, 11f.; Nelson 2003, 127), das Nelson zufolge maßgeblich milieuhängig ist (vgl. Nelson 2003, 125; vgl. auch Nelson 1993, 13). Mc verfügt nicht über das kognitive und symbolische Rüstzeug, um sich auf das mediale Spiel der Zeichen einzulassen und unliebsamen medialen sympraktisch bzw. semiotisch strukturierten Wirkpotentialen etwas entgegenzusetzen.

Sieht man die angewachsene Angstdisposition Mcs in diesem Lichte, dann liegt nahe, dass sie soziale und familiäre Gründe hat.

Die Lernphase, in der das Kind in der Folge der frühen Eltern-Kind-Interaktion ein „sozio-kognitiv-sprachliches Selbst in der Gesellschaft“ entwickelt, findet Nelson zufolge im Vorschulalter statt (vgl. Nelson 2002, 241), das für Mc von der Trennungserfahrung der Eltern und der für seine Lernentwicklung als eher unglücklich zu bezeichnenden Reorganisationsphase der Fortsetzungsfamilie in seiner Kindergartenzeit geprägt ist. Stellt man in Rechnung, dass die Entwicklung des autonometischen Gedächtnisses in der biographischen Entwicklung Mcs von diesen Dissonanzen geprägt war, dann erhellt dies auch sein von der Lehrerin hervorgehobenes positives Sozialverhalten, denn Mc erträgt soziale Dissonanzen nicht.

Entsprechend ausgeprägt ist Mcs Bedürfnis nach einer Befriedung des sozialen Umfeldes und einem guten Kontakt zu den Mitschülern. Insofern ist die oben schon angesprochene Diskrepanz Mcs zwischen sprachlichen Problemen und einem dennoch ausge-

¹⁷⁰ Die Probleme, in der Rezeption emotionale Kontrolle herzustellen, wurde anhand des folgenden Medientagebuchzitats diskutiert: „Die geschichte hat mir ein bistchen gefallen Ich wand das rudi gut ist Er ein fach zu Viel fur ein Schwein Das ist cool rudi“ (MT/MBc).

prägten Vermögen zur souveränen Interaktion, das von seiner Klassenlehrerin hervorgehoben wird, kein Widerspruch.¹⁷¹ Dieses kommunikative Vermögen, das in Schlichtungs- und Befriedungstätigkeiten und allgemein in vielfältigen kommunikativen Tätigkeiten im Soziotop seiner Klasse zum Ausdruck kommt, korrespondiert mit seinen Zielen, den Verbleib in der Klasse zu erreichen und dafür freiwillig Lernanstrengungen zu auf sich zu nehmen.

Konflikte passen nicht in die Lebenswelt von Mc. Sie auszuhalten, ist für ihn ein Problem. Entsprechend groß sind seine Angst und seine Abneigung gegenüber Medienschichten, die Gewaltdarstellungen verheißen. Fernsehen mag er deshalb generell nicht gerne, weil die Angst über den Kontrollverlust durch mögliche Gewaltdarstellungen ihn maßgeblich hindert. Mc ist ein defensiver Angstbewältiger. Seine Art der Angstbewältigung hängt eng mit der von Vitouch beschriebenen „gelernten Hilflosigkeit“ zusammen. Die Puppenspiel- und die Kindergartenepisode im Interview mit Frau B sind beredte Beispiele dafür, wie Kontrollverlust aufgrund von Hilflosigkeit entsteht und durch erzieherische Maßnahmen verstärkt werden kann (vgl. Vitouch 2007, 179).

Die rekonstruktive Arbeit am Fall Mc zeigt insgesamt den engen Zusammenhang von Lern- und Medienbiographie und weist den vielfältigen psychologischen und sozialen Bedarf an Bewältigung auf.

Eine Form selbstständiger Bewältigung, zu der Mc gefunden hat, ist die durchaus aufwändige und differenzierte Selektion medialer Angebote mithilfe der Programmzeitschrift. Es gilt allerdings zu betonen, dass diese Auswahlstrategie nicht Ausdruck des aktiven Nutzers, sondern des (re-)aktiven Bewältigens ist. Mc nutzt diese Paratexte, um die Gefährdungen seiner inneren Balance und Kontrollverluste von vornherein zu vermeiden. Insofern hat sich Mc darin eine Mediennutzungsstrategie zurechtgelegt, die ihm dabei hilft, in Bezug auf Medieneinflüsse und Medienwirkungen „über die Runden zu kommen“.

¹⁷¹ Darin führt Mc gleichsam seine sprachlichen Defizite auf den Ursprung des Spracherwerbs zurück, von dem Trevarthen sagt, er sein nicht linguistisch, sondern interaktionistisch verfasst (vgl. Trevarthen 2002, 215).

7.3 Der Fall Ma

7.3.1 Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus dem familiären Kontext

7.3.1.1 Fallvorstellung

Ma ist zwölf Jahre alt. Er ist ein Einzelkind und lebt mit seinen Eltern in einer Hochhaussiedlung. Mas Vater, Herr S, ist dreiundfünfzig Jahre alt und als Elektriker berufstätig. Seine Mutter, Frau S, ist einundfünfzig Jahre alt. Sie hat ihren Beruf als technische Zeichnerin nach der Geburt Mas aufgegeben, um sich um die Belange seiner Erziehung und Entwicklung zu kümmern. Sie ist anschließend nicht mehr in den Beruf zurückgekehrt, sondern hat nach der Einschulung Mas eine ehrenamtliche Stelle als Betreuerin autistischer Schüler angenommen.

Mas Schulweg ist kompliziert und dauert zu Fuß und mit verschiedenen öffentlichen Verkehrsmitteln mindestens eine Dreiviertelstunde. Ma stach im Rahmen des Literaturunterrichts dadurch hervor, dass er sehr gerne liest. Er ist ein gesprächsfreudiger Junge, der sich zum Lesen allerdings zurückzieht, abgetrennte Plätze in der Schulbibliothek sucht, um sich ungestört in seine Lektüre – vorzugsweise Fantasy-Geschichten – zu versenken.

Ma tut sich mit dem Schreiben aufgrund einer Behinderung im Arm- und Schulterbereich von Geburt an sehr schwer. Von dieser Behinderung rührt auch seine – wenn auch auf den ersten Blick nicht sehr auffällige – Schiefstellung, bei der seine linke Schulter weiter nach oben und nach vorne gezogen ist, als die andere. Wegen seiner daraus resultierenden Schreibschwäche nimmt er das Förderangebot der Schule in Anspruch und konnte bisher bei Klassenarbeiten Verlängerungszeiten bekommen. Ma gilt als sehr belest und verfügt über ein vergleichsweise großes lexikalisches Wissen, wovon seine Mitschüler gerne profitieren. Er wird gerne als Tippgeber oder Helfer von seinen Klassenkameraden angefragt und zeigt sich dann hilfsbereit, wird dabei akzeptiert und auch geschätzt. Allerdings – so seine Klassenlehrerin –, „es fehlt ihm im Zwischenmenschlichen. Er wird geschlagen, beleidigt, frisst es in sich und explodiert dann“ (I/L/M 3a). Diese Übergriffe geschehen aber nicht im Rahmen der Klasse, sondern werden vor allem von älteren Schülern anderer Klassen und Jahrgangsstufen getätigt. Ma selbst lehnt Ge-

walttätigkeiten ab. Die Mitschüler seiner Klasse würden sich bei Übergriffen bisweilen auch schützend vor ihn stellen.

Seine Leistungen werden, abgesehen von der Schreibschwäche, als problemlos oder überdurchschnittlich eingeschätzt. Trotz seiner Akzeptanz in der Klasse ist er eher Einzelgänger. In den Pausen steht er meistens alleine und nimmt nicht an den Aktivitäten seiner Mitschüler, z.B. Fußballspielen, teil. Seine Klassenlehrerin führt dies auf seine körperliche Beeinträchtigung zurück. Ihr zufolge sei die Behinderung auch Grund für das Mobbing durch ältere Schüler: „Seine Körperhaltung provoziert und zieht Mobbing an“ (I/L/M 3a). Insgesamt schätzt sie ihn aber als einen selbstbewussten Schüler ein, der aufgrund seines Wissens und seines sprachlich-kommunikativen Vermögens gerne Klassenvorträge übernimmt und sich auch gerne auf der Bühne präsentiert.

Allerdings scheint diese Mischung aus „provozierendem“, das heißt aus der Norm fallenden, Auftreten, das Ma bisweilen isoliert, und andererseits kommunikativ zugewandtem und selbstbewussten Verhalten auch innerhalb der Klasse zum Teil auf Vorbehalte zu stoßen. So wurde er in einem Interview mit einer Mitschülerin beispielsweise als „manchmal total nervend“ (I/Ga/211) bezeichnet.

Nach eigenem Bekunden geht er insgesamt gesehen gerne in die Schule nimmt im AG-Angebot der Schule besonders gerne an einem Kochkurs teil.

7.3.1.2 Das Elterninterview

Das Interview mit Mas Mutter fand nach telefonischer Verabredung nachmittags in der Wohnung der Familie statt. Später kam auch ihr Ehemann und Mas Vater von der Arbeit zurück und beteiligte sich am Gespräch. Mas Mutter rauchte viel während des Interviews. Die Wände und Vorhänge weisen darauf hin, dass in der Wohnung insgesamt viel geraucht wird –, ein Lebensumstand den Ma selbst moniert („Qualm gibt’s bei uns zu Hause schon genug. [...] Also meine Eltern rauchen ja auch“ (I/Ma/47) / „ich kann diesen Rauch nicht ausstehen“ (I/Ma/49)). Die Einrichtung wie das gesamte Wohnumfeld scheinen anspruchslos. Die Wohnung ist einfach möbliert. Es fallen nur ein sehr großer neuer Fernseher und vor allem eine separate Computeranlage an einem großzügigen Computertisch im Wohnzimmer auf. Angeschlossen sind weitere Geräte wie Scanner, Lautsprecher usw. Mas Vater ging nach seiner Ankunft an den Computer, um im Internet zu surfen. Ein Blick auf den Bildschirm verriet, dass das Internet über eine Versatel-Flatrate zugänglich ist. Der Interviewtermin war so vereinbart worden, dass Mas Mutter

vormittags ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit der Behindertenbetreuung nachkommen konnte, zu der sie durch die Organisation notwendiger Hilfe für Ma beim Behindertenreferat der evangelischen Kirche gekommen war. Der erste Eindruck war, dass sie im Auftreten unsicher wäre und etwas unartikulierte spräche. Dieser Eindruck schwand im Laufe des Gesprächs aber zusehends. Sie wirkte immer selbstbewusster, wie auch später ihr Ehemann. Das Gespräch dauerte insgesamt zwei Stunden und zwanzig Minuten.

7.3.1.2.1 Das Familienkonzept der Familie S

Lebensbewältigung als Familienaufgabe

Die Familie S ist seit Mas Geburt traditionell arbeitsteilig organisiert. Der Vater geht als Elektroinstallateur der Erwerbsarbeit nach, während die Mutter Organisatorin des Familienlebens ist. Das Familienleben ist dabei insgesamt notwendig auf die Erziehung und Belange Mas abgestimmt. Seine Behinderung rührt von einer Frühgeburt und machte eine außerordentlich zeitaufwändige Betreuung notwendig. Arztbesuche, Krankenhausaufenthalte und Therapien ließen in der Vergangenheit wenig Spielraum für weitere Aktivitäten. Dieses Stress- bzw. Konfliktpotential wird durch eine deutlich im Interview markierte familiäre Innen- und Außenpolitik bewältigt. Die familiäre Arbeitsteilung und die Einbindung des Ehemannes in erweiterte Erziehungsaktivitäten erfolgt nach Auskunft der Mutter konsensuell: „gut mein Mann, der spielt dann da auch mit. Ich mein das is’, das braucht man da natürlich auch dazu“ (I/E/Ma/84). Diese Äußerung steht im Zusammenhang einer Darstellung, die in verschiedener Hinsicht aufschlussreich ist:

Da brauch ich keine Angst haben, dass er [Ma, SL] vor dem vollen Kühlschrank verhungert. Doch da hab ich viel Wert drauf gelegt, auch im Kindergarten schon, dass er mal 'ne Gurke schneidet oder Hackfleisch formt für Frikadellen. [...] Gut, mein Mann der spielt da dann auch mit. Ich mein das is, das braucht man da natürlich auch dazu. Ja, und der hat ihn dann rechtzeitig immer noch genommen zum Computer (I/E/Ma/84)

Die Organisation des Familienlebens folgt einem inneren Konzept, in dem die Mutter ihrem Sohn die Basis der Lebensorganisation vermittelt, während der Vater Ma in zusätzliche weiterführende Techniken des Mediengebrauchs einweist. Die Innenpolitik der Familie in Bezug auf die im Mittelpunkt stehende Kindeserziehung wird von der Mutter bestimmt („da habe ich viel Wert drauf gelegt“), während dem Ehemann und Vater eher ein nachträgliches Stimmrecht eingeräumt wird. Bemerkenswert im Hinblick auf die

Strukturierung des Familienlebens ist, dass es sich über die Grundversorgung der Familienangehörigen definiert – wie in der Metapher des vollen Kühlschranks deutlich wird –, in der letztlich das Ziel die Unabhängigkeit der Mitglieder bzw. deren konsequent verfolgte Ablösung bei lockerer Verbundenheit ist (vgl. Schneewind 1987, 1004).

Frau S liegt an einer zum Teil unterhaltsamen, bisweilen selbstironischen Darstellung dieser Familiengeschichte, die sich in der Distanz zu ihrer Rolle als besorgter Mutter zeigt („Da brauch ich keine Angst haben, dass er [...] verhungert“). Dennoch nimmt sie diese Rolle ein. Dazu gehört auch, dass sie sich in ihrer Rolle als Mutter insgesamt nicht ausgefüllt sieht, allerdings weil sie wegen der intensiven Bindung in Organisations- und Erziehungsaufgaben in den ersten Jahren nach der Geburt Mas keine Möglichkeit hatte, ihrer beruflichen Neigung nachzugehen. Diese Entscheidung hat Frau S aber bewusst getroffen und sie hat in Kauf genommen, dass sie nach langjähriger beruflicher Abstinenz keine Möglichkeit mehr haben würde, ihren Beruf weiter auszuüben.

Diese Entscheidung ist aber riskant, weil sie eine geradezu klassische Situation für Familienstress darstellt. Ihre Einschränkung in der Verwirklichung der eigenen Vorstellungen durch die Betreuung Mas und die Übernahme der intensiv auszuübenden Mutterrolle in den Jahren bis zur Einschulung Mas bildet eine Diskrepanz zum Stolz auf ihre berufliche Qualifizierung und ihre Orientierung aus der Familie heraus, die sich durch die Einschulung Mas und den zeitweisen Wegfall seiner Betreuung noch vergrößerte: „da hab ich gedacht, nee, so geht es nicht weiter, wirst ja hier bekloppt“ (I/E/Ma/74). Ihre Kalkulationen sind sehr rational geprägt. Sie kennt die Stressoren und kann im Sinne eines „secondary appraisal“ die Bewältigungsressourcen für sich und ihre Familie einschätzen (vgl. dazu Hofer 2002, 30).

Frau S hatte sich nach Einschulung Mas erfolgreich um einen „Integrationsshelfer“ (I/E/Ma/74) für ihn bemüht, der neben einer anfänglichen Betreuung in der Schule auch die Organisation der Termine für Therapien (Ergotherapie, Psychomotorik usw.) übernommen hat. Da diese Unterstützung jedoch nur für kurze Zeit bewilligt werden konnte, verhalf das Engagement beim evangelischen Behindertenreferat zu einer informellen Ausdehnung der Betreuung Mas. Denn Frau S konnte beispielsweise durch ihr Engagement in der Betreuung eines autistischen Schülers Freiräume für dessen Betreuerin schaffen, „dass die Betreuerin von dem dann bei Ma war“ (I/E/Ma/74).

Die familiäre Außenpolitik ist mit Blick auf das Modell der familiären Unterstützungssysteme recht deutlich eingrenzbar. Das evangelische Behindertenreferat gehört in den

Bereich der nicht-formellen Unterstützungssysteme, von denen sich Frau S mehr Hilfe zur Bewältigung des durch die Behinderung Mas vielfältigen Unterstützungsbedarfs erhofft als von formellen Unterstützungssystemen.

Medien ersetzen Sozialkontakte

Weitere Bezüge der Familie S zu nicht-formellen Unterstützungssystemen sind nicht auszumachen. Informelle Unterstützungssysteme werden nur eingegrenzt in Anspruch genommen. Frau S erzählt von früherer enger Bindung an ihre Eltern als Großeltern von Ma, deren Bedeutung aber durch das hohe Alter der Großeltern zurückging. Freunde und Nachbarn spielen im Familienleben keine bedeutende Rolle. Neben der familiären Situation scheint das anonyme Wohnumfeld die Entwicklung von Freundschaften auch im Hinblick auf Ma zu beeinträchtigen. So äußert der Vater über Ma:

Wobei ich sagen muss, seine Kontaktfreudigkeit ist nicht so berauschend, ne. Er sucht sich seine Freunde sehr genau aus, ne. Hier im Umfeld is auch nicht so das Gelbe. So Freunde. Da bringt er mal den einen oder anderen mit, aber dann sind sie meistens zu blöd [lacht]. Ja, es ist wirklich so, es ist einfach so. (I/E/Ma/ 136)

Zwei Komponenten spielen in dieser Äußerung eine wichtige Rolle: die Reflexion auf das wohnökologische Umfeld, das als Einschränkung der Möglichkeit eines Aufbaus sozialer Kontakte angesprochen wird. Dazu wird später die räumliche Entfernung zur Schule genannt, die es erschwert, außerschulische private Kontakte zu Mitschülern aufzubauen, aber auch die abgrenzende Einstellung Mas zu Gleichaltrigen, wobei die positive Wendung der genauen Freundeswahl in der Schilderung des Vaters einen durchaus resignativen Zug trägt. Die Eltern wissen nur von einer Freundschaft zu einem Jungen aus der näheren Umgebung zu berichten, die aus der Grundschulzeit stammt. Sie führen als Grund für die Schwierigkeit, Freundschaften zu schließen, weiterhin das Problem der Zeit an. Die Ganztagschule absorbiere soviel Zeit, dass die Möglichkeit zur Bildung weitere Freundschaften im Wohnumfeld erschwert würde. Des Weiteren sei Ma sehr auf die Wohnung bezogen und würde sich nicht gerne draußen aufhalten, wo er soziale Kontakte knüpfen könnte („Manchmal muss man ihn schon rausjagen“ (I/E/Ma/148)). In diesem Zusammenhang spielen Medien eine wichtige Rolle. Sie ersetzen diese Kontakte. Frau S äußert:

Ja, wat er gerne macht, ist Lesen, sein Gameboy, er spielt ganz gerne am Computer. (I/E/Ma/151)

Damit ist gleichsam eine Hierarchie der Tätigkeiten mitbenannt, die auch von Herrn S bestätigt wird:

Gameboy, Computer, das wars. Ne, aber [...] wie gesacht, Lesen, Lesen, Lesen. Ne, wenn er Buch durch hat, ne, dann na ja, les ich es eben noch mal. (I/E/Ma/152) Fernsehen würde dagegen für Ma eher eine untergeordnete Rolle spielen. Lediglich Informationssendungen und Nachrichten wären für ihn interessant, nicht aber Unterhaltungssendungen, Serien usw.:

Der guckt ganz wenig fern. Früher waren das mal so seine Kindersendungen, so Löwenzahn und was ihn da so interessiert hatte, das hat er gerne geguckt. An [...] die Nachrichtensendung für Kinder hat er sehr gerne gesehen, also überall da, wo er was erklärt bekommt, ne. Nur jetzt guckt er abends mal so kurz rein, so vorm Essen, was da gerade so läuft, der Schund, ne, is wirklich Schund und [...] aber ansonsten. (I/E/Ma/132)

Diese Einordnung des Vaters beschreibt neben der Entwicklung von Fernsehpräferenzen Mas vor allem die Haltung, die die Eltern selbst gegenüber Fernsehsendungen im frühen Abendprogramm einnehmen. Die starke Wertung der Eltern gegenüber nachfolgend besprochenen Serien wie „Marienhof“, „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“ ist vollständig kongruent mit dem vom Vater geschilderten Wahlverhalten von Ma.¹⁷² Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Vater – zwar nicht bewusst, aber direkt im Anschluss an die Ausführung zum Wahlverhalten bezüglich der Fernsehsendungen durch Ma – zu Mas Selektion hinsichtlich seiner Freundschaften zu sprechen kommt, die als „sehr genau“ qualifiziert wurde und mit der negativen Wertung, „aber dann sind sie [die Spielkameraden, SL] meistens zu blöd [lacht]“ (I/E/Ma/136) aus der vermeintlichen Position Mas belegt wurde. Die Freundschaftsverhältnisse des Vaters selbst werden nach dessen eigenem Bekunden durch das Internet geregelt. So äußert er beispielsweise:

Internet spielt bei mir eine große Rolle, ich bin viel drin, also ich hab eine ganze Reihe, ich kann jetzt schon sagen, Freunde im Internet. Ma hält sich da noch ein bisschen zurück, weil er noch ein paar Probleme mit dem [unverständlich]. Ins DS will ich ihn auch nicht so gerne lassen. Und so ganz alleine im Internet, hab ich auch noch ganz gerne ein Auge drauf. (I/E/Ma/160)

Grundsätzlich bedeutet das Internet für den Vater Kontakt in die Außenwelt über den Rahmen der Familie hinaus. Es ist gleichsam virtuelles informelles Unterstützungssys-

¹⁷² Es muss hier allerdings hinzugefügt werden, dass Ma sehr wohl auch Fernsehinteressen hat, wie im Interview, das mit ihm gehalten wurde, deutlich wird. So schaut er z.B. morgens um sechs Uhr Fantasy-Sendungen am eigenen Fernseher auf dem Kinderkanal an und kennt sich offenbar diesbezüglich auch gut aus.

tem, das er aus pädagogischen Gründen Ma aber nicht vollständig zugänglich machen möchte, um ihn vor unliebsamen Einflüssen zu schützen.

Während also Bewältigungsarbeit als „Familienanpassung“ an eine Stresssituation die Innenpolitik der Familie bestimmt (vgl. Olson/McCubbin 1982, 51), hat die Mediennutzung eine erkennbare Funktion darin, die familiäre Außenpolitik zu entlasten. Vor diesem Hintergrund liegt eine gewisse Abschottung des Familienkerns nach außen nahe. Weder die Eltern pflegen intensive private Kontakte nach außen, noch Ma. Die Feststellung des Vaters, dass Ma sich mit Kontakten zu Gleichaltrigen schwer tut, mag im Zusammenhang mit dem vorgelebten Stil der Eltern zu tun haben, denn das Lernen der Kontaktpflege hat „etwas mit dem Umfang des eigenen sozialen Netzwerks der Eltern zu tun“ (Schneewind 2002, 122). Im Kern der Familienorganisation der Familie S spielt die körperliche Beeinträchtigung Mas eine zentrale Rolle und konzentriert die Außenpolitik der Familie auf die daraus resultierenden vielfältigen Erfordernisse. Es zeichnet sich ab, dass die Einschränkung der sozialen Spielräume dabei zum Teil durch verschiedenen Mediengebrauch aufgefangen wird.

7.3.1.2.2 Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation

Selbstwirksamkeit

Die Bewältigung des familiären Alltags spiegelt sich in den subjektiven Theorien von Frau S wider. Ihr obliegt es vor allem, die notwendigen formellen Unterstützungssysteme zu kontaktieren, um Hilfen aufgrund der gesundheitlichen Beeinträchtigung Mas in Anspruch zu nehmen. Gemeint sind dabei Ärzte, Krankengymnasten, die Krankenkasse, Ergotherapeuten, Schulbehörden usw. Dass verhältnismäßig wenige Bezüge zu informellen und nicht-formellen Unterstützungssystemen bestehen, kann als Hinweis auf ein exklusives Verständnis wirksamer Hilfe verstanden werden, das Frau S auf ihr Selbstkonzept und ihr Familienkonzept hin abstimmt. Folgt man der Unterscheidung Schneewinds familienentwicklungsbezogener Stressoren und Ressourcen, dann lässt sich die Behinderung Mas als chronischer Lebensumstand, der aus einem nichtnormativen Ereignis, der Frühgeburt, resultiert, verstehen (vgl. Schneewind 2002, 110f.). Dies führt zu alltäglichen Koordinierungs- und Balancierungsproblemen in einem nicht normativ abgesicherten Lebensablauf. Die in Frau S' subjektiver Theorie einzig lebbare Konsequenz

kann unter dem Begriff der „Selbstwirksamkeitserwartung“ zusammengefasst werden.¹⁷³

Selbstwirksamkeitserwartung

ist definiert als Grad der subjektiven Gewissheit, dass man imstande ist, ein Verhalten korrekt auszuführen, das notwendig ist, um eine erwartete Konsequenz herbeizuführen. Sie beeinflusst Denken, Fühlen und Handeln, Zielsetzung und ausgeübte Anstrengung sowie Ausdauer einer Tätigkeit. Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln sich [...] unter anderem in Abhängigkeit vom eigenen Bewältigungsverhalten und von Sozialisationserfahrungen in Bezug auf eigene Bewältigungsmöglichkeiten von Umweltereignissen. (Eigner-Thiel/Schmuck/Lackschewitz 2004, 151)

Neben umweltbezogenen Erwartungen hat die Selbstwirksamkeit allerdings auch eine Rückkoppelungsfunktion, die als subjektive Funktion der Stressbewältigung individuell und in einem prekären familiären Lebenszusammenhang gesehen werden kann (vgl. Schneewind 1999, 102).

Wehrhaftigkeit

Familie S ist abhängig von formellen Unterstützungssystemen und Frau S Schilderungen zufolge ist ihr Bemühen auf die Abstimmung dieser Unterstützungssysteme auf die Belange der Familie, vor allem die Hilfe für Ma, ausgelegt. Insbesondere in der medizinischen und der bildungsinstitutionellen Versorgung stellt Frau S Passungsschwierigkeiten mit den individuellen Belangen Mas fest, denen sie offensiv beikommen möchte:

der war als Säugling total überstreckt, 'n Brett. Der hat auch so waagerecht gestrampelt. [...] Und [...] ja [...] [Sprechen fällt Frau S im Moment etwas schwer] ich habe bis zu einem Jahr mit ihm Krankengymnastik gemacht, dann hat ja die Krankenkasse erstmal nichts bezahlt weiter, ne, äh, dann konnte er ja stehen und laufen, aber er hat sich irgendwie motorisch nicht so entwickelt wie andere Kinder. Und da habe ich das so gesehen, im Vergleich mit anderen Kindern. Die konnten hüpfen, [atmet schwer] ja Kinderarzt konnte nichts machen. (I/E/Ma/22)

Deutlich wird, dass Frau S sich vom Lebensbeginn Mas an in ihrer Mutterrolle als Systemmanagerin kümmern muss und sich darüber hinaus als Therapeutin versteht. Es bahnt sich der Konflikt mit den formalen Systemen wie der Krankenkasse an, deren zur

¹⁷³ In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, dass in unterschiedlichen biographischen Fallbeschreibungen herausgestellt werden konnte, dass unter dem Aspekt der Lebensbewältigung selbst bei ungünstigsten und überfordernden Lagen Mütter sehr häufig versuchen, das Heft des Handelns in der Hand zu behalten. Die Rekonstruktion entsprechender Lebensgeschichten macht dabei „das Hin und Her zwischen intentionalem Handeln und ‚Trudeln‘, dem Verlust der Kontrolle über das eigene Leben deutlich“ (Scheffold 2004, 185; vgl. auch Faltermaier 2000).

Verfügung gestellte finanzielle Unterstützung in Frau S' Wahrnehmung offenbar nicht hinreicht.

Aufschlussreich ist, dass sie Mas Entwicklung im sozialen Vergleich beurteilt („Und da hab ich das so gesehen, im Vergleich mit den anderen Kindern“). Es liegt nahe zu vermuten, dass die „gesunde“ Entwicklung, die sich im Bild des unbeschwerten kindlichen Hüpfens ausdrückt, durchaus als eine Belastung gewertet wird, insofern das Schicksal Ma benachteiligt und die sozialen Sicherungssysteme dies nur unzureichend ausgleichen. Die prosodischen Merkmale dieser Passage weisen darauf hin, dass es auch im Rückblick Frau S noch schwer fällt, dies zu akzeptieren. Dass Frau S sich selbst die Krankengymnastik zuschreibt, bedeutet, dass sie jetzt an die Stelle der formalen Unterstützungssysteme treten muss und diese zeitweise ersetzt:

Krankenkasse hat nicht gezahlt, also, Mama ja nicht dumm Kind an die Hand und die Treppe runter gesprungen. [...] Ja, mir ist nix Gescheiteres eingefallen. Äh, unten drunter war früher ein anderer Arzt, der ist jetzt in Rente, und der meinte so ganz trocken so mit beiden Beinen kann der Ma jetzt und dann immer abwechselnd, einmal links, einmal rechts. [lacht] Ja, dann habe ich ihm das so Stück für Stück beigebracht und das Gleiche ging mit dem Hinken. Anderen Kindern tut das Bein weh, die können hinken. Ma kann das nicht. Ja, wat machste jetzt. Ja, wozu ham wir den Bürgersteig, Klötze am Bein, ham wir doch früher als Kinder auch immer gespielt, ne. [...] Ja und dann kam es, kam er zum ersten Mal in die Schule, [...] und da hat er dann, sechs Wochen hat er dann praktisch durchgehalten, und dann haben wir festgestellt, so geht das auch nicht, das sind vasomotorische Störungen, das und das, muss er zurück in den Schulkindergarten [...], aber da hatte ich schon mal was vonner Schule und komischerweise kann man die Kinderärzte in den Hintern treten und dann klappt das mit Ergotherapie. [...] Ja, is' traurig, aber wahr. Dann kann man die Kinderärzte dann in den Hintern treten. Und dat ham wir dann gemacht (I/E/Ma 22)

Diese Passage kann stellvertretend für die Darstellungsweise im gesamten Interview stehen. Sie bringt die Selbstwirksamkeit der Mutter als familiäres Prinzip im Topos „Nicht Jammern, selbst helfen“ auf den Punkt. Dabei wirken unterschiedliche Thematisierungsregeln, die den biographischen Bericht von der Entwicklung Mas nun in ein ausgeprägt autobiographisches Empfinden¹⁷⁴ stellen. Es wird über einen Kontrast das Erzählereignis wirksamer mütterlicher Selbsthilfe aufgebaut, das mit der Funktion einer positiven Selbstdarstellung bzw. der Steigerung des Selbstwertgefühls (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 43) verbunden wird. Das Problem der mangelnden Unterstützung durch die Krankenkasse und auch Kinderärzte wird durch die Mimesis – Spiele aus

¹⁷⁴ Starobinski spricht hier von „autobiographischen Stilen“, die eine individuelle „Kontamination“ einer eigenen Geschichte durch Neuordnung eines Plots zum Zeitpunkt des Erzählens ausprägen (vgl. Starobinski 1980,73).

der eigenen Kindheit – aufgefangen. Frau S zeigt sich als Praktikerin, die den gesundheitlichen Problemen Mas beikommen kann. Ihr Stolz darauf wird deutlich und geht wiederum mit der Ironisierung der Mutterrolle („Mama ja nicht dumm“) einher. Ironisierung und pikaresker Stil („komischerweise kann man die Kinderärzte in den Hintern treten“) sind für Frau S entscheidende Mittel der Selbstdarstellung und Selbstbehauptung, denn sie kann dadurch ihre geistige und moralische Überlegenheit gegenüber den Unterstützungssystemen bzw. deren Repräsentanten in einer Situation herausstellen, in der sie dennoch auf deren Hilfe angewiesen ist. Frau S kämpft gegen die schicksalhaften und gegen die sozialen Benachteiligungen, die sie verspürt, und ringt den Gegnern zumindest Etappensiege ab.

Die Version von Frau S macht deutlich, dass vor allem zur sozialen Bewältigung der Behinderung Mas Selbstwirksamkeit und auch konfrontatives Verhalten gehört. Neben den zeitlichen und sozioökonomischen Umständen des Familienlebens liegt hierin ein entscheidender Grund für die Einschränkung der Sozialkontakte der Familie bei gleichzeitig ausgeprägter sozialer und kommunikativer Kompetenz. Der Zwang zur Lösung objektiver Probleme und die begrenzten Entfaltungsmöglichkeiten schlagen sich auch in subjektiven Einstellungen der ganzen Familie S nieder: Frau S' Selbstwirksamkeitskonzept ist mit einer wehrhaften Haltung verbunden, die in den Binnenraum der Familie gerichtet als Kampf gegen Resignation und nach außen als Kampf um Bewältigungsressourcen im Sinne eines wirkungsorientierten „Empowerments“ (vgl. Eigner-Thiel/Schmuck/Lackschewitz 2004, 151) zu verstehen ist.

7.3.1.2.3 Die Wahrnehmung des Kindes und das Erziehungskonzept

Die inneren Ziele der Erziehung sind auf Selbstwirksamkeit abgestimmt und das Bild Mas in der Darstellung der Mutter ist ebenso maßgeblich von der Übertragung dieser Selbstwirksamkeit geprägt. Es entsteht in dieser Version allerdings ein nicht geschlossenes Bild, dessen Bruch den Familienkonflikt aufzeigt. In der Darstellung überwiegt der Erfolg des Sohnes, der aber bisweilen schicksalhaft ausgebremst wird. In einer Passage zu Beginn des Interviews wird das Konzept, das wiederum aus einem sozialen Vergleich erwächst, deutlich:

Frau S: Also soviel ich weiß, haben Sie inner Schule mit den Kindern [...] ja, praktisch mh [...] ausgetestet, wer wo wie Informationen entnimmt, oder aus verschiedenen Medien auch. Wobei sich unser Ma natürlich gedrückt hat vor allem Möglichen, wenn nicht gerade Lesen war. [...] [lacht].

I: Das haben Sie schon so festgestellt?

Frau S: Ich nicht, er erzählte ja. [...] Und wie können Sie auch spannende Bücher mitbringen und sagen, er soll dann Fernsehen gucken. [lacht] [...] Also das ist, ich weiß äh, das ist etwas, was für viele Kinder ein Schimpfwort ist, Lesen, [...] bei i[...] er macht das mit Begeisterung. (I/E/Ma/5 – 11)

In dieser Passage tut Frau S ihren Informationsstand zusammenfassend kund, den sie über die Arbeit im Literaturunterricht in der Schule hat. Auffallend ist, dass sie ganz unaufgefordert an dieser Stelle sofort Einblick in ihr Konzept von Ihrem Sohn gibt. Es deutet sich jene ironische Distanz an, in der Ma alle Gelegenheit nutzt, um die vermeintlichen Vorgaben des Systems Schule zu unterminieren. Dass hier von „unser Ma“ die Rede ist und dies mit einem Lachen quittiert wird, weist auf die Solidarität der Mutter hin, die auf eine pointenhafte Erzählung im Sinne der Selbstwirksamkeit Mas zielt. I wird in diesem Sinne zum Co-Autor einer Erzählung, dem eine wichtige Funktion in der sozialen Anerkennung zukommt (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 33).

Die Äußerung der Mutter spiegelt eine implizite Bildungstheorie, die die Pointe dieses Erzählabschnitts anreichert. Sie kann wie folgt zusammengefasst werden: in der Schule wird gelesen! Und wenn nicht gelesen wird, dann stimmt etwas nicht. Das Konzept Mas ist aus Sicht der Mutter, dass er eigentlich alles machen kann, was man von ihm verlangt, er es nur nicht will:

- a) Ma ist selbstbestimmt und äußert deutlich, was er will, nämlich lesen. Entsprechend ist die vermeintliche Wiedergabe der Worte Mas zu verstehen.
- b) Weil das Bildungsgut Lesen aber – so die Unterstellung – höher einzustufen ist als das Fernsehen, besteht das moralische Recht, sich vor dem Fernsehen zu drücken.
- c) Mas Weigerung ist ein Gegenhorizont zur Normalerwartung, denn „was für viele Kinder ein Schimpfwort ist, Lesen, [...] bei i[...] er macht das mit Begeisterung“.

Mas Handeln ist im Konzept der Mutter also konform mit den Grundsätzen der Bildungserwartung. Er findet sich nicht mit Zugeständnissen an eine Verringerung dieser Grundsätze ab, ist in diesem Sinne positiv anders als der Mainstream der Gleichaltrigen und gehört zu einem exklusiven Kreis von Heranwachsenden, eben jenen, die lesen. Mit der Präferenz des Lesens ist ein Schlüssel des Konzepts zur Bewältigung der Lebensaufgaben angegeben. Denn Ma ist ein früher Leser, der sich das Lesen – so die Erzählung von Frau S – im Alter von vier Jahren selbst beigebracht hat, um in der Tageszeitung die Bundesligatabelle lesen zu können. Mas Motivation sei gewesen, aufgrund seines Misstrauens den Informationen anderer gegenüber die Tabelle und insbesondere die Platzierung von Schalke 04 genau zu überprüfen.

Eng mit dem sich entwickelnden Interesse verbunden ist die Sprachkompetenz, der im Leben der Familie nach Einschätzung der Mutter nicht nur zur aktuellen Selbstwirksamkeit, sondern auch traditionell eine hohe Bedeutung zukommt:

Aber hier so manche Sachen, die ja auch mit Sprache hat, die hat er praktisch viel auch von mir, auch so manche Sachen so, so schlagfertig sein [...] (I/E/Ma/57)
Ja. Und das hat der auch schon von meinem Vater oder, wenn der mit meinen Schwestern und meinem Neffen zusammentrifft. Solche Bemerkungen, die [...] da denken wir gar nicht nach, die rutschen uns einfach so raus. [...] Gespielt mit der Sprache haben wir eigentlich schon immer. Mein Vater und meine Mutter haben allerdings auch sehr viel Wert darauf gelegt, muss ich dazusagen. (I/E/Ma/59)

Insofern ist die Wehrhaftigkeit der Familie durch das informelle Unterstützungssystem der erweiterten Familie gesichert und stellt die Fortsetzung einer Familientradition dar. Frau S äußert entsprechend, dass Ma „in die Entwicklung der Sprache so reingewachsen“ (I/E/Ma/ 64) ist und sich der Sprachstiltradition der Familie entsprechend durch Schlagfertigkeit zur Wehr zu setzen weiß.

Die Mutter verfügt über eine feste und reflektierte Vorstellung von ihrer Erziehungstätigkeit, die sehr eng mit ihrem Bild von Ma und ihren individuellen Theorien zur Lebensgestaltung verbunden ist. Was Frau S als Erfolgsgeschichte erzählt, ist freilich ambivalent. Hier trifft in einem gewissen Maß die Feststellung Seiffge-Krenkes bezogen auf die Darstellung der Familienorganisation um chronisch kranke Jugendliche zu, dass Auskünfte in entsprechenden Interviews Problemlosigkeit, Normalität und Stressfreiheit spiegeln wollten (vgl. Seiffge-Krenke 1996, 98). Es wird zwar die mühselige Arbeit der Familie mit den formellen Unterstützungssystemen deutlich herausgestellt. Sie dient aber gleichzeitig der Orientierung an diesem Gegenhorizont zur Schließung des eigenen familiären Zusammenhangs. Dies soll an zwei tragenden Konzepten dargestellt werden, die über die semantischen Oppositionen „Theorie versus Praxis“ und „Früh versus Spät“ im Interview aufgebaut werden.

Theorie versus Praxis

Dass die Mutter das Familienleben nach Maßgabe aktiver Problemlösung über Selbstwirksamkeit organisieren möchte, kann einen probaten Ansatz hinsichtlich erzieherischer Aufgaben ausmachen (vgl. Jürgens 2005, 159). Die Eigentheorie der Mutter ist an dem Bild des umsichtigen und kompetenten Handwerkers, der sich im Leben zu helfen weiß, orientiert. Dass dieses Modell zur Übertragung auf ihren körperlich beeinträchtigt-

ten Sohn jedoch nicht einfach in Dienst genommen werden kann, und zu alltagspraktischen Friktionen führt, mag folgende Textstelle verdeutlichen:

Ja, ich habe ihm ganz klipp und klar gesagt, Ma, pass mal auf, wenn er gesagt hat, dat kann ich nicht, hab ich gesagt, probier mal, ob du's kannst oder ob du's nur nicht willst, da sach ich, Ma, dann kannst du was anderes. [...] das war er dann wieder [...] und da sag ich, Ma pass mal auf, ich kann keinen Knopf annähen, sach ich, ich kann meine Küche auseinanderbauen, ich kann jedes Wasser reparieren, aber ich kann kein Knopf annähen. [...] Ja, sag ich, du kannst halt was anderes, musst du dich halt auf was anderes einstellen. Das habe ich ihm letztens auch wieder gesagt, zu Beginn der sechsten Klasse, hab ich auch wieder gesagt, Ma, die Fünferklasse, dat war jetzt ein Gammeljahr, dat war zum Üben, sach ich inne Sechs musste dich jetzt ein bisschen reinhängen. Ja warum, Mama. Sach ich, pass auf, sach ich, sach ich, aus dir wird kein Handwerker. Dat glaub' ich nicht. Ich sach, dat glaub ich nicht. Da sach ich, sieh zu, dat de Erweiterungskurse kriegst inne Sieben, brauchste dann inne Neun und inne Zehn nicht mehr soviel büffeln, wenn de dat von Anfang an hast, sach ich, musste inne Sechs 'n bisschen mehr tun, dann brauchst du nicht so viel zu ochsen, dann kannst den Realschulabschluss machen, dann hast du immer noch alle Möglichkeiten. [...] Ich habe ihm ganz trocken gesagt, ich sehe ihn nicht als Handwerker. [...] Ich hab ihm auch gesagt, ich kann mir vorstellen, dat er irgendwo als Techniker oder Ingenieur, dat is. So'n Ingenieur, den hatte ich nämlich auch, reiner Theoretiker, aber praktisch keine Ahnung. [...] Nein, aber wir haben ihm das schon immer gesagt, das is' nicht schlimm, wenn du irgendwas nicht kannst. Äh [...]. OK, dass es motorisch nicht so gut läuft, is die eine Sache, aber deswegen können wir nicht schlampen. Das is die andere. (I/E/Ma/ 80)

In der Sicht der Mutter ist Ma ein begabter Schüler („also dat is einfach, [...] dat fällt ihm so zu“ (I/E/Ma/24)), der früh vorgehabt hatte, das Abitur zu machen. Allein die Tatsache, dass er aufgrund seiner Schreibschwierigkeit nicht im Unterricht an einem regulären Gymnasium hätte teilnehmen können, machte es nötig, den Förderbedarf an der entsprechend ausgestatteten Hauptschule aufzufangen. Nach Auskunft der Mutter hat dies dazu geführt, dass er faul geworden ist, weil die Hauptschule eigentlich nicht seinen Begabungen entspricht. Kern dieser Darstellung ist, dass die praktisch orientierte Mutter die Behinderung Mas im eigentlichen Sinne des Wortes nicht akzeptieren kann. Sie weist zwar darauf hin, wie wichtig es im Lernprozess Mas ist, die Behinderung zu akzeptieren, andererseits ist die damit einhergehende Begrenzung der Handlungsfähigkeit Mas für Frau S eher eine Frage der Willensstärke. Dass man „etwas“ nicht kann, ist deshalb akzeptabel, weil es in ihrem Denken immer Alternativen zur Lebensgestaltung und zur Lösung von Problemen gibt. Sie bezieht sich selbst als Modell ein und deckt gerade dadurch die Dysfunktionalität dieses Modells als grundsätzliches Organisationsprinzip des Lebens für Ma auf. Sie bagatellisiert in Beispielgaben ihrer eigenen Unfähigkeit das Problem, bestimmte Handlungen nicht ausführen zu können („ich kann keinen Knopf annähen“), um damit umso deutlicher ihre eigene umfassende praktische Kompetenz als

Handwerkerin herauszuarbeiten („ich kann meine Küche auseinanderbauen, ich kann jedes Wasser reparieren“). Die Selbstwirksamkeitserwartung der Mutter gerät hier zum Stereotyp, weil genau das Beispiel, das Ma als Modell dienen soll, für ihn ja eben ungeeignet ist und deshalb inhaltlich in das Gegenteil verkehrt wird („Sach ich, pass auf, sach ich, sach ich, aus dir wird kein Handwerker. Dat glaub ich nicht“). Denn der Sohn soll jetzt werden, was die Mutter in diesem Zusammenhang offen abqualifiziert, nämlich Theoretiker, („So'n Ingenieur, den hatte ich nämlich auch, reiner Theoretiker, aber praktisch keine Ahnung“). Frau S gibt Ma als Richtlinie also vor, ersatzweise für das, was nicht geht, etwas zu machen, was sie selbst grundsätzlich missbilligt. Man kann sich vorstellen, dass die aus Sicht Mas wiedergegebene Frage nach dem Sinn, sich darum durch entsprechende schulische Leistung zu bemühen („Ja warum, Mama“), genau die Lücke im Konzept der Mutter trifft. Frau S versucht diese durch eine weitere Bagatellisierung zu überbrücken, indem sie die Unfähigkeit Mas, bestimmte Dinge auszuführen, dann mit seiner vermeintlichen Faulheit in Zusammenhang bringt, ansatz die psychologische Reichweite der körperlichen Beeinträchtigung zu kalkulieren („OK, dass es motorisch nicht so gut läuft, is die eine Sache, aber deswegen können wir nicht schlampen. Das is die andere“).

Die Umdeutung des Problems der Behinderung im Rahmen der subjektiven Theorien der Mutter lässt sich auch anhand des Oppositionspaares „Früh versus Spät“ verfolgen.

Früh versus Spät

Das oben angeführte Beispiel zeigt die zeitliche Orientierung, der die Problemlösung unterworfen wird. Ma soll frühzeitig in Vorleistung treten, um hinterher von der Vorleistung profitieren zu können („wenn de dat von Anfang an hast, sach ich, musste inne Sechs 'n bisschen mehr tun, dann brauchst du nicht so viel zu ochen, dann kannst den Realschulabschluss machen“). Das in unterschiedlichen Zusammenhängen entsprechend genutzte Wort ist „früh“. Es findet seine Bedeutung im Gegenhorizont von „spät“, auch wenn dieses Wort nicht die hohe Frequenz des Wortes „früh“ erreicht.¹⁷⁵ So äußert Frau S beispielsweise, dass ihre Elternschaft ungeplant spät eintrat, wie folgt:

Also ich hätte ihn lieber fünfzehn Jahre früher gehabt. Sag ich Ihnen ehrlich. Ja gut, aber hat ja nicht sollen sein. [...] Ich denke mal, dann wäre ich auch ein bisschen fitter mit ihm gewesen (I/E/Ma/ 58)

¹⁷⁵ Lakoff/Johnson zufolge gilt, „dass metaphorische Konzepte Möglichkeiten darstellen, eine Erfahrung partiell in Begriffen einer anderen Erfahrung zu strukturieren“ (Lakoff/Johnson 2004, 93).

Der semantische Zusammenhang von Frühzeitigkeit und Fitness steht im Vordergrund und wird als eine Basis erfolgreicher Lebensgestaltung eingestuft. Gemeint ist damit nicht nur die physische Gesundheit, sondern in gleichem Maße die Möglichkeit „das Leben selber gestalten zu können“ als Basis der „seelischen Gesundheit“ (vgl. Eigner-Thiel/Schmuck/Lackschewitz 2004, 151). Im Deuthorizont von Frau S wird dieser schicksalhaften Verspätung ein direktes semantisches Gegenstück zugewiesen, das für die Ausbalancierung dieses Nach-teils im wörtlichen Sinne als Vor-teil wirksam wird:

er [Ma, SL] mag auch teilweise sehr in Ruhe gelassen werden, [...] aber er kommt dann immer auch von sich aus, also er könnte auch ähm, das war das gleiche in der Grundschule, also er hätte es immer gekonnt, aber ich glaube es liegt auch, doch es liegt daran, äh dass ihm verschiedene motorische Fähigkeiten fehlen. Er weiß darum [...] und äh, das hat ihm immer schon gestunken, aber wusste sich immer schon zu helfen, [...] um die Sache auch zu umgehen. [...] Der Ma ist auch ein sehr frühes Frühchen, [...] der ist schon in der einunddreißigsten Woche geboren worden (I/E/MA/22)

Frau S reagiert zunächst etwas unsicher auf die Frage nach dem sozialen Anschluss ihres Sohnes bei Gleichaltrigen in seiner Klasse. Sie führt nur sehr zögernd in ihre Deutung ein, dass Ma aufgrund seiner Behinderung diesbezüglich Nachteile haben könnte, und formuliert den Umstand entsprechend vorsichtig („verschiedene motorische Fähigkeiten fehlen“/„die Sache“). Deutlicher stellt sie die Selbstbewusstheit Mas und seine Selbstbestimmtheit im Umgang mit dieser Behinderung heraus. Denn diese Lebenskraft hängt damit zusammen, dass Ma ein „sehr frühes Frühchen“ ist. Die Etablierung des Problems „sehr frühes Frühchen“ birgt damit gleichsam einen positiven Kern hinsichtlich der seelischen Gesundheit und Selbstwirksamkeit, die Ma sich – so Frau S – selbst aneignen wird. Sie konstituiert im Gesamttext des Interviews das Konzept einer gesunden Frühe, die sich zum Beispiel mit der frühen selbstgesteuerten Aneignung des Lesens verbindet und Ma im Vergleich mit den Gleichaltrigen als etwas Besonderes im positiven Sinne hervortreten lässt. Die Frühzeitigkeit verbindet sich mit der überlegenen Sprachkompetenz, die Ma erwirbt und ihn auszeichnet:

Also er fing sehr, sehr früh an. Also die ersten Dreiwortsätze, da war die Kinderärztin immer ganz platt, sachte sie, dat is ja noch viel zu früh für. (I/E/Ma/40)

Spätestens hier wird eine positive Konnotation des Attributs „früh“ deutlich, das Frau S in einem zweifachen Superlativ als besonders bedeutsam unterstreicht. Wichtig ist dabei die quasi-medizinische Diagnose, dass das Sprechen „viel zu früh“ einsetzt und damit

das medizinische Problem der Frühgeburt umdeutet.¹⁷⁶ Dass Ma nicht den medizinischen Erwartungen an eine Normalentwicklung entspricht, ist positiv. Hier stellt Frau S einen direkten Zusammenhang zu den Leseinteressen Mas und damit seiner Medienbiographie her:

Aber is klar, ich habe mit ihm das erste Lebensjahr Krankengymnastik gemacht, dat heißt, ich bin nicht nur dreimal die Woche nach Stoppenberg gefahren, die haben erst mal so Übungen gemacht nach Vojta [...] und dann hab ich zu der Krankengymnastin gesacht und ich soll den Quatsch zu Hause nachmachen? Ja, sacht se, wär gut. Aber nicht sowas Kompliziertes, gibt es nicht auch noch was Einfacheres. Dann gabs auch noch die andere Methode mit Bobath.¹⁷⁷ Komischerweise, damit bin ich sehr gut klargekommen, dat hab ich dann immer mit ihm gemacht beim Baden, beim Wickeln, auch so, wenn er wach war. Wo ich den Eindruck hatte, ich quäl das Kind, hab ich ihm immer sehr viel erzählt, ob das Märchen waren und so dann fing er auch schon an [...] und dadurch ist es auch schon sehr stark gekommen, dass er sehr, sehr früh gesprochen hat. (I/E/Ma/41)

Damit steht die sprachliche Entwicklung und auch die Entwicklung zur Erzählkompetenz für die Mutter in einem direkten Zusammenhang mit der krankengymnastischen Therapie, die sie selbst an ihrem Sohn vornimmt. Das Ergebnis ist nicht nur, dass Ma in den Augen der Mutter eigentlich keine Bewegungsprobleme mehr hat,¹⁷⁸ sondern dass er obendrein Lust an Sprache und Lust am Erzählen bekommen hat.

In dieses Konzept der Früherziehung gehört auch das elterliche Medienkonzept in Bezug auf Ma, insofern es sich mit dem Konzept von Selbsthilfe verbindet.

Der [Herr S, SL] hat ihn dann rechtzeitig immer noch genommen zum Computer, dass er die Maus und den Joystick, dass er die Finger bewegt. Deshalb hat er auch sehr früh einen Gameboy bekommen, alles für die Motorik, [...], für die Feinmotorik, doch, deswegen haben wir den Gameboy sehr früh besorgt. (I/E/Ma/84)

Spiele mit dem Computer und mit dem Gameboy haben eine therapeutische Funktion, die sich mit einer pädagogischen Komponente verbindet:

Woher bezieht er sein Selbstbewusstsein [...], pass auf, dat kannste nicht so, dat musst du üben, dann hast du frühzeitig schon mal das Ding, das haben die anderen noch nicht. Das ist immer so eine Sache, dass man ihm dann immer noch gesacht hat, du bekommst das schon so frühzeitig, weil du damit üben musst. [...] Also, ich

¹⁷⁶ Es kann im Rahmen des Interviews nicht genau ausgemacht werden, ob latent ein Problem der Bewältigung von Schuldgefühlen von Frau S eingeht. Sicherlich kann die Umdeutung der Gesamtsituation aus ihrer subjektiven Warte aber im Sinne einer Verdrängung – wie auch immer angetrieben – gelesen werden.

¹⁷⁷ Sowohl das Vojter- als auch das Bobath-Konzept umfassen krankengymnastische Therapien bei Kindern, die zur Beeinflussung und Formung des Zentralen Nervensystems eingesetzt werden, die aufgrund zerebraler Bewegungsstörungen von Geburt an vielfältige Bewegungs- und Koordinationsprobleme haben.

¹⁷⁸ Dass Ma sich nicht häufig sportlich beschäftigt, führt Frau S auf Bequemlichkeit zurück. Auf die Frage, ob er sich sportlich betätige, antwortet sie, den Tonfall Mas imitierend: „Ja, aber wenig. Wir wolln ja nicht übertreiben. Sport ist Mord“ (I/E/Ma/193). Dies sei allerdings anders, wenn es um Fußball ginge. Fußball sei für Ma besonders wichtig.

glaube, das ist auch für Kinder, die ein Handicap haben, sehr wichtig, dass die Eltern dazu stehen. Und die Umgebung [...]. [...] denn man kann ihn dann in Watte packen oder eher loslassen. Und ich bin der Meinung, ein Kind, das ein Handicap hat, das muss man vielleicht sogar eher loslassen und an der langen Leine begleiten. [...] Dass es sich selbst behaupten kann, dass es die Chance dazu hat. (I/E/Ma/ 84)

Der Bogen spannt sich über den therapeutischen Effekt des Spielens mit den Medien Computer und Gameboy zu einem Konzept der Stärkung von Selbstbewusstsein durch frühzeitiges Agieren gegenüber der sozialen Konkurrenz zum Konzept der wachsenden Fähigkeit der Selbstbehauptung. Im Rahmen dieses Gesamtkonzepts kann von einem überraschenden Mediennutzungskonzept gesprochen werden, das in seiner Funktion einer quasi-sportlichen Tätigkeit zur Verbesserung der Feinmotorik in der Regel nicht den entscheidenden Beweggründen für Mediennutzung entspricht, denn „Medien erlauben Passivität, sie erlauben faul zu sein“ (Meyen 2001, 100). Die Nutzung der Medien soll aber im Konzept der Eltern Ma mobilisieren. Hier schließt sich gewissermaßen der Kreis der Früherziehung: Die positiv konnotierte Frühzeitigkeit soll zu noch „eher“ einsetzender Selbstständigkeit führen, als dies im Normalfall üblich ist.

Die familiäre Innenpolitik ist weitgehend auf dieses Erziehungsmodell hin abgestimmt und das Medienkonzept ein entscheidender Baustein. Dazu gehört einerseits das Monitoring (vgl. Schneewind 2002, 123). Die Eltern wissen, was Ma spielt und sind in etwa im Bilde, was er liest oder auch im Fernsehen sieht. Andererseits hat die Selbstständigkeit Mas auch in der Mediennutzung Priorität. So äußert Herr S, dass wichtig ist:

dass wir wissen, was er macht, ja sicher, aber sucht sich seine Sachen meistens selber aus. (I/E/Ma/174)

Dazu machen die Eltern Angebote und geben den sich entwickelnden Interessen Mas Spielräume. So schätzt Frau S seine Lektüretätigkeit als „teilweise schon ein bisschen arg übertrieben“ (I/E/Ma/165) ein und Herr S äußert zu Mas Drang, seine Lektüreerfahrungen den Eltern mitzuteilen:

manchmal nervt es schon [lacht]. (I/E/Ma/178)

Akzeptanz und auch Förderung findet die Tätigkeit Mas mit den Medien da, wo die Eltern einen praktischen Nutzen für die aktive Lebensgestaltung erwarten. Ob Lesen im Zusammenhang der Anreicherung der sprachorientierten Durchsetzungsfähigkeit oder einer vergleichsweise hochklassigen Bildung oder Computerspiele zur Kompensation motorischer Defizite, die inhaltliche Auseinandersetzung spielt eine nachrangige Rolle hinter diesen Zielen. Solange sich der Medienkonsum in einem inhaltlich akzeptabel

scheinenden Rahmen bewegt, ist erlaubt, was zur Bewältigung des aktuellen Lebens und der Zukunftsaufgaben nützt.

7.3.2 Subjektive Deutungen des Lebens mit Medien

7.3.2.1 Das Interview mit Ma

Das Interview mit Ma fand etwa sechs Wochen nach dem Interview mit seinen Eltern statt. Es wurde im kleinen Elternsprechzimmer der Schule gehalten und dauerte eine Dreiviertelstunde. Ma wurde dazu vom laufenden Unterricht befreit und kehrte nach dem Gespräch wieder in den Unterricht zurück.

7.3.2.1.1 Das Freizeitkonzept Mas

Sichtbare Interessenschwerpunkte der Freizeitgestaltung waren vor dem Interview mit Ma schon ermittelt worden. Dass innerhäusliche Aktivitäten und dabei insbesondere das Lesen eine bedeutende Rolle spielen, war keine neue Information. Was an einer eigenen Darstellung deshalb wichtiger ist, ist die subjektive Wahrnehmung der Gestaltung des eigenen Lebens und damit auch der Freizeit. Welche Bedeutung misst Ma seinen Aktivitäten, seiner Freizeitgestaltung zu, welche Rolle spielen in seiner Sicht dabei Medien, welche lebensweltlichen Strukturen werden in seinen Sinnentwürfen erkennbar?

Da nach Darstellung seiner Mutter Ma sich aufgrund seines ausgeprägten Interesses an Fußball das Lesen im Alter von vier Jahren anhand der Bundesligatabelle in der Zeitung selbst beigebracht habe, wurde im Gespräch über Freizeitinteressen vom Interviewer das Thema „Fußball“ angesprochen. Während seine Mutter einen gewissen Enthusiasmus Mas dargestellt hatte, äußert sich Ma erstaunlich verhalten zu diesem Thema. Auf die Frage, ob er sich für Fußball interessiere, antwortet er:

Schon. Aber ich les noch mehr als ich Fußball zock. Na gut, bei dem Wetter spiel ich Fußball. (I/Ma/3)

Bemerkenswert ist nicht nur die von Ma aufgemachte Opposition von Lesen und Fußball und damit verbunden auch ein Konzept von „innen“ und „außen“ bezüglich dieser Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Familienwohnung, sondern eine semantische Differenzierung dieser unterschiedlich gewichteten Interessen. Ma hat die Frage nach sei-

nem Interesse an Fußball als direktes Zugehen auf seine Interessen allgemein verstanden und ordnet diese differenziert ein.

Zocken und Spielen

Ma versteht unter „Fußball“ eine selbst auszuübende Aktivität („Fußball zocken“/ „Fußball spielen“). Er ist nur mäßig an medialen Inszenierungen von Fußball interessiert, wie in der Folge deutlich wird. Allerdings klingt etwas vom Spielcharakter an, den die Aktivität Fußball für Ma hat, denn „zocken“ gehört semantisch zum Glücksspieljargon. Unter dem Aspekt der Selbstpositionierung deutet sich eine Profilierung Mas über den Sprachgebrauch an. Die Tätigkeit wird lässig betrieben, entsprechend von Ma in eine wertende Hierarchie eigenen Handelns eingebaut und im Gespräch reinszeniert. Die Zweitrangigkeit des Fußballs zeigt an, dass der Stellenwert nicht der eines systematisch ausgeübten Hobbys ist, sondern als Freizeitgestaltung eine unter mehreren Alternativen ist, die bei gutem Wetter aber nahe liegt und die primär wichtige Aktivität, das Lesen, dann zeitweise zurückstellt. Die Einordnung der Bedeutung wird im folgenden Zitat noch klarer. Ma äußert:

Bundesliga guck ich nur im Fernsehen oder so, aber im Verein, dafür bin ich wirklich nicht gut genug [...], um dahin zu kommen. (I/Ma/7)

Das Bundesligathema, also Interesse an rezeptiven Fußballgenuss wird dreifach eingeschränkt. Einmal in Bezug auf das Medium Fernsehen, das mit dem abtönenden Modalpartikel „nur“ eine gewisse Einstellung gegenüber dem Thema Bundesligafußball, vielleicht auch gegenüber dem Medium Fernsehen anklingen lässt, und im nachgestellten „oder so“ Indifferenz gegenüber diesem Thema verstärkt.

Die Sicht auf eine aktive Beteiligung am Spiel – etwa in einem Verein – führt ihn zu einer kritischen Einschätzung des eigenen Spielvermögens. Die negationsadverbiale Verbindung „wirklich nicht“ manifestiert ein relativ festes Interesse an der eigenaktiven Beteiligung am Spiel, das für Ma gegenüber der eher indifferenten Äußerung zum virtuellen Fußball im Fernsehen einen höheren Stellenwert hat und möglicherweise sogar erstrebenswert wäre, wie im kausalen Nachsatz („um dahin zu kommen“) anklingt. Dass das Interessenspotential allerdings nicht zur Entfaltung kommt, begründet Ma offen mit seiner Inkompetenz („dafür bin ich wirklich nicht gut genug“), die dem deiktisch markierten Vorstellungsraum („dahin“) faktizitätsmarkiert („wirklich nicht“) gegenübergestellt wird. Insofern lässt sich das Betreiben des Fußballspiels als Freizeitaktivität bei

gutem Wetter mit seinem Stellenwert als „Zocken“ verstehen, weil der Leistungsgedanke für ein ernsthafteres Betreiben des Spiels offenbar nicht in Frage kommt. Insofern ist auch die Zweitrangigkeit, die eingangs zum Ausdruck kam, nachzuvollziehen. Interesse am Fußballspiel ist grundsätzlich gegeben, aber eine ambitionierte Verfolgung dieses Interesses ist aufgrund persönlicher Bedingungen nicht gegeben und deshalb bezeichnet Ma seine Art des Spiels als „Fußball zocken“ im Unterschied zu einem ihm unzugänglichen leistungsbezogenen Sport.

Es lässt sich erahnen, dass die Betonung der nicht vorhandenen Kompetenz für ambitionierten Fußballsport etwas mit der überraschenden Gegenüberstellung Mas von Lesen und Fußball zu tun hat, in der er Lesen als favorisierte Freizeittätigkeit anführt. Dass diese Gegenüberstellung subjektiv wichtig ist, zeigt sich in der Gesprächsfolge, in der Ma versucht, sich als zwar nur verhalten interessiert, aber dennoch als Experte in Sachen Fußball darzustellen und damit inhaltliche Kompetenz unter Beweis zu stellen.

Im Zusammenhang des Gesprächs kommt dieser Herausarbeitung einer inhaltlichen Kompetenz doppelte Bedeutung zu: Einerseits geht es Ma in dieser Phase des Gesprächs darum, sich selbst positiv darzustellen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 43), andererseits räumt er noch einmal ein, dass sein Interesse an Fußball sich mehr auf das eigene aber defizitäre aktive Spielen in der Freizeit bezieht:

Ich mein, ich spiele schon gerne, aber, wie gesagt, ich bin nicht der Beste“ (I/Ma/19).

Es ist also doch ein Interesse da. Das Interesse zeigt sich aber im Rahmen der Umstände für Ma als nicht tragfähig im Hinblick auf eine umfassende Tätigkeit, denn es kann nicht ausgelebt werden. Offenbar besteht ein inneres Ungleichgewicht zwischen Mas Wünschen und seinem Können. Die Nichterfüllung der Bedingungen für die Tätigkeit aufgrund des mangelnden Könnens führt zu einer Dysfunktionalität des Handelns, die Ma in seinem Selbstkonzept sprachlich auffangen muss.¹⁷⁹ Die Abschwächung durch die Litotes, „nicht der Beste“ zu sein, deutet an, dass der Sachverhalt nicht gerne eingestanden wird. Insofern kann der Versuch der vorangegangenen Profilierung als Herstellung einer Balance verstanden werden, indem Ma bei praktischem Unvermögen sich zumin-

¹⁷⁹ A.N. Leontev spricht von der Herstellung einer „innere[n] Spur aus unserer Erfahrung. [...] Der Übergang vom äußerlich vermittelten zum innerlich vermittelten Einprägen dürfte mit der Umwandlung der Sprache von einer rein äußeren zur inneren Funktion zusammenhängen“ (Leontev 1973, 321). Das heißt, die Sprache wird Organisationsmoment operationalisierbar gemachter Erfahrung. Geht man im Sinne Leontevs davon aus, dass eine Tätigkeit, die von Regeln und Normen bestimmt ist und so die Bedingungen des Handelns vorgibt, nur unzureichend umgesetzt werden kann, weil die Mittel fehlen, dann muss dieser Dysfunktionalität des Handelns sprachlich und damit auch innerpsychisch Rechnung getragen werden.

dest eine theoretische Kompetenz zuschreibt. Die praktische Tätigkeit wird über die Sprachregelung „Zocken“ weiter differenziert und alternativen Freizeittätigkeiten beigeordnet:

O.K., bei Mistwetter zocke ich Gameboy oder Computer. Bei schönem Wetter bin ich draußen am Fußballspielen oder im Winter, falls unsere Rodelbahn total zugefroren ist, nehme ich den Schlitten und mach dann Bobfahren. (I/Ma/21)

Es wird von Ma ein kurzer Überblick über die jeweilige Saison gegeben und dabei stark zusammengefasst. Die Tätigkeit „Zocken“ wird jetzt dem Gameboy und dem Computer – wohl als Computerspiel – zugewiesen. Diese Tätigkeiten haben damit den gleichen Stellenwert wie das Fußballspielen zuvor. Der Zufall und die Bedingungen der Jahreszeit entscheiden, welche von den Möglichkeiten genutzt wird. Es scheint hier keine weitere Hierarchisierung von Ma vorgenommen zu werden, wobei Ma diese Aktivitäten als selbstbezogen darstellt, wie schon zuvor das Fußballspielen. Er spricht davon in der ersten Person Singular. Genau hier liegt aber der Unterschied zwischen den medialen Tätigkeiten und der mannschaftssportlichen Tätigkeit. Im einen Fall kann die Tätigkeit alleine ausgeführt werden, im anderen Fall ist eine Gemeinschaft notwendig, ein Unterschied, den Ma in seinem Freizeitkonzept auszuklammern sucht. Nur beim Ausdruck „unsere Rodelbahn“ deutet sich eine gemeinsame Freizeitunternehmung an, die aber nicht weiter zu einer bewusst sozialen, gemeinschaftlichen Unternehmung ausgedehnt wird:

[...] nehme ich den Schlitten und mach dann Bobfahren. (I/Ma/21)

Es deutet sich an, dass das Freizeitkonzept Mas nicht nur an einer Ausbalancierung von Defiziten im Bereich technischer Fähigkeiten zur Umsetzung entsprechender Tätigkeiten liegt, sondern mit tiefen sozialen Erfahrungen zu tun hat, die mit seinen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zusammenhängen.

7.3.2.1.2 Selbstwahrnehmung Mas in seinem sozialen Umfeld

I fragt deshalb gezielt nach, ob Ma diesen Aktivitäten mit Freunden nachgeht. Hier wird Ma sehr einsilbig. Er führt alte Klassenkameraden aus der Grundschulzeit an und Bekannte aus der Wohnsiedlung. Er bestätigt die Auskunft der Eltern, dass er einen sehr kleinen Freundeskreis mit kaum tief ausgeprägten Freundschaften hat. Das gemeinsame Spiel in der Freizeit wird von Ma als relevant markiert, allerdings wird die Gemeinschaftsaktivität nicht als gemeinschaftlich geteilte Erfahrung angeführt.

„lonely wolf“

Ma bleibt auf sich selbst bezogen und zieht an dieser Stelle offenbar eine unbewusste Grenze zu Spielgenossen. Hier sieht sich I zu genauerer Nachfrage veranlasst:

I: Bist du jemand, der lieber alleine ist oder lieber mit anderen zusammen ist? [...]

Ma: Da haben se mich jetzt ganz ordentlich auf dem falschen Fuß erwischt [...].

I: Wieso?

Ma: Weil ich darüber noch überhaupt nicht nachgedacht habe [...] . Wohl, [...] was erzähl ich [...] , vom Typ her bin ich vom Typ her so [...] 'n einsamer Wolf [...]. Wie man das so schön sagt [...]. Aber ich hab wirklich nichts dagegen in der Nähe von anderen zu sein [...]. Um ehrlich zu sein, hab ich nichts dagegen. (I/Ma/28 – 33)

Auf die Nachfrage Is, ob Ma denn lieber mit anderen zusammen sei oder sich lieber alleine beschäftige äußert Ma:

Ma: Lieber mit anderen [...], ja [...] wenn's dann [...] zuviel Krach gibt, also wenn es dann ewiges Gebrüll wird, dann wird's mir zuviel. Hab [...] hab ziemlich sensible Ohren auf Lärm.

I: Jetzt sagst du einsamer Wolf, wie kommt es dazu, was meinst du?

Ma: Na ja, bei uns war immer ein Höllenlärm. Entschuldigen sie meine Ausdrucksweise [...]. Ja, das stimmt schon [...]. Aber ich bin noch viel mehr ein Tierfreund. (I/Ma/34 – 37)

Es wird deutlich, dass Ma im Gespräch über seine sozialen Kontakte verunsichert ist. Ma äußert sich einsilbig, er differenziert nicht weiter. Offenbar empfindet er diese Fragen als Prüfungsfragen, zumal sich ein heikles Thema in den Fragen nach den Sozialbeziehungen andeutet. Dass das Thema für ihn heikel ist, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Ma auf die Metaebene des Gesprächs ausbricht und die Gesprächssituation reflektiert („Da haben se mich jetzt ganz ordentlich auf dem falschen Fuß erwischt“). Die vielen Sprechpausen als prosodische Merkmale zeigen einerseits Unsicherheit und andererseits auch den Prozess des Neuhervorbringens einer autobiographischen Deutungsgeschichte an, zu der Ma erst jetzt findet, da er seine bisherige Mastererzählung nicht mehr weiterführen kann („Um ehrlich zu sein, ich habe nichts dagegen“). Hierzu dient ihm das Narrativ des „einsamen Wolfs“ als ein Motiv (vgl. Kruse 2006, 183), das eher unsicher in die entstehende Erzählung einbezogen wird und im Interview zur gemeinsamen Deutung angeboten wird. Ma betrachtet sich dabei von außen („vom Typ her“), um dann vorsichtig zu einer inneren Stellungnahme zu gelangen („ich habe wirklich nichts dagegen in der Nähe anderer zu sein [...]. Um ehrlich zu sein, ich habe nichts dagegen“).

Die Wiederholung, als Eingeständnis formuliert, kann als Verstärkung verstanden werden. Das Narrativ vom „lonely wolf“ behauptet ja eine selbst gewählte heroische Suche

nach Einsamkeit. Die Verstärkung der Einschränkung mit einem Zugeständnis an Ehrlichkeit macht deutlich, dass die über das Narrativ hergestellte Deutung der eigenen sozialen Rolle so noch nicht zutrifft, sondern dass Ma vielmehr gern eine „Nähe zu anderen“ hätte. Auf die Nachfrage Is nimmt Ma die Semantik der selbst gewählten heroischen Rolle des „lonely wolf“ weitreichend zurück, denn er gesteht ein, dass er „lieber mit anderen“ zusammen wäre, dies aber aufgrund seiner Konstitution nur eingeschränkt ertragen kann. Ma befindet sich unter Coping-Gesichtspunkten in einem Dilemma.

Krohne weist auf die besondere Bedeutung belastender Ereignisse wie Lärm hin, insbesondere wenn Lärm aufgrund von gesundheitlicher Beeinträchtigung schwer ertragen werden kann (vgl. Krohne 1985a, 2). Ma muss sich in seiner Version zwischen sozialen Kontakten und Schutz der eigenen Gesundheit entscheiden. Das heißt, Ma arbeitet an seiner eigenen Masterstory, die noch nicht konsistent genug ist, um selbst davon überzeugt zu sein. Gleichzeitig hat die Arbeit an der eigenen Masterstory eine Bewältigungsfunktion als „Mastery“ (Krohne 1985a, 3) der Brüchigkeit des eigenen Lebens.

Die als defizitär herausgestellten sozialen Bindungen bekommen fast Bekenntnischarakter. Die Entschuldigung für eine eher unauffällige Ausdrucksweise zeigt auf der Kommunikationsebene des Interviewgesprächs an, dass Ma, die eingangs inszenierte Souveränität aufgrund der Schwierigkeit, seine an dieser Stelle als problematisch wahrgenommene Lebensgeschichte rechtfertigend darzustellen, zu diesem Zeitpunkt verloren hat. Das Ringen nach musterhaften Interpretamenten für die eigene Situation, die durch ausführliche Explikationsmarkierer und Codeswitches („Wohl, [...] was erzähl ich [...]“) und eine versuchsweise Implementierung von Redensarten auf der Erzählebene („wie man so schön sagt“) angezeigt wird, deutet darauf hin, dass Ma für sich keine zureichende Plausibilitätsstruktur aufgebaut hat, die in sprachliche Authentizität oder mindestens in die bisher gezeigte Ich-Inszenierung reicht. Das Problem, Kontakt mit Gleichaltrigen haben zu wollen, ihn aber nicht zu ertragen, bleibt bestehen und sucht erstens nach Lebensalternativen und zweitens nach einer Sinnzuschreibung, die sich in einer neuen oder überarbeiteten Version der eigenen Lebensgeschichte spiegeln würde.

Dazu wird von Ma auf eine weitere Geschichte verwiesen, die zunächst sachlogisch nicht zu passen scheint („aber ich bin noch viel mehr ein Tierfreund“). Die inverse Konjunktion „aber“ ließe einen Anschluss erwarten, der sich auf das Thema

„Lärm“ bezieht, stattdessen wird jedoch ein überraschendes neues Thema genannt. Ma positioniert sich dadurch erneut und installiert sich in seiner Rolle als moralisch erhaben:

I: Erzähl davon.

Ma: Zum Beispiel meine Wellensittiche. [...] Einer war ziemlich alt, den habe ich von meiner Oma gekriegt, ein anderer wurde von einem frühen Kumpel erschlagen mit meinem eigenen Tennisschläger. Das Tier flog auf die Fensterbank und ernahm meinen Tennisschläger und klatsch [betont].

I: Und wieso?

Ma: Weiß ich nicht.

I: Und das war ein Freund von dir?

Ma: Früher. [...] Der ist sofort rausgeflogen, meine Kumpels konnten mich noch gerade davon abhalten, den Kerl zu erwürgen, so sauer war ich auf den. [...]

I: Hast du das Gefühl, dass du dich mit den falschen Leuten umgeben hast, die nicht zu dir passen?

Ma: Ja [sehr betont], vor allem. [...] Na gut. Die Chaoten könnt ich noch bändigen, aber es gibt auch ein paar, die gehen schon [...] mehr in die kriminelle Richtung. Mit denen will ich nix zu tun haben.

I: Das waren deine Freunde mal gewesen?

Ma: Paar. [...] Einer, der ist ein Jahr jünger, der raucht schon. Mit dem will ich auch nichts mehr zu tun haben. Qualm gibt es bei uns zu Hause genug. (I/Ma/38 – 47)

Diese zweite Erzählung, die durch den angedeuteten Gegensatz Tierfreund oder Peergroup als Rechtfertigungsgeschichte aufgebaut wird, ist in sich brüchig und scheint nicht ausgereift. Einerseits weist sie auf ein Enttäuschungserlebnis in Bezug auf das Wellensittichereignis hin, das eine Distanzierung gegenüber einem ehemaligen Freund markiert und Mas Entscheidung gegen einen weiteren Kontakt begründet.

Die Frage, ob Ma das Gefühl habe, sich mit falschen Personen Umgeben zu haben, stellt für ihn die Plattform der Erzählung dar, auf der jetzt maximale Differenzen weiter aufgebaut werden können, die nicht mehr über den weniger tragenden Erzählcode „Tierfreund“ als vielmehr durch den Erzählcode „Abgrenzung von Kriminalität“ getragen wird. „Kriminalität“ ist wiederum ein Narrativ, das zur Selbstvergewisserung in der Neukonstruktion der eigenen Lebensgeschichte dient. Die Pointe dieser Erzählung liegt in der sprachlichen Reinszenierung eines Frevels („klatsch“), bei dem gleichsam beide Teile des Kompositums „Tierfreund“ angegriffen werden: Einerseits wird ein unschuldiges Tier und andererseits die Freundschaft angegriffen, weil über die Tat hinaus der Täter „meinen Tennisschläger“ benutzte.

Allerdings lässt sich das Dilemma, das für Ma subjektiv besteht, deutlich erkennen. Er muss sich abgrenzen, auch wenn er gerne eine andere Situation hätte. Hier schließt sich die Problemgeschichte als Dilemmageschichte, denn in einer Problemsituation stellen

sich gezwungenermaßen die Alternativen so auf, dass Ma das kleinere Übel wählen muss. Insofern ist der schwierige Begründungszusammenhang, der durch das Narrativ „lonely wolf“ ausgegeben worden war, hier wiederhergestellt, allerdings um den Preis einer durchaus prekären Selbstwahrnehmung im sozialen Zusammenhang:

I: Hast du irgendwann die Entscheidung getroffen, die [Freunde] kommen alle weg oder wie kann ich mir das vorstellen?

Ma: Jap [.]. Da hab ich tatsächlich nur die Chaoten, sagen wir mal, die nur chaotisch sind, [...] und deshalb [...] na ja, jetzt sind da nur noch ein paar Chaoten. Mit Ausländern komme ich leider nicht klar [...] . Die denken, die wärn wat Besseres.

I: Das ist bei euch in der Wohngegend?

Ma: Jap.

I: Würdest du denn gerne mehr Kontakt mit ihnen haben oder sagst du dann auch von selbst, will ich nicht?

Ma: Ich würd mit denen schon gerne klarkommen. [...] Aber wenn's nicht geht, geht's nicht. Das muss ich ja einsehen. (I/Ma/54 – 59)

Ma sieht um sich herum ausschließlich „Chaoten“, wie er in dem Gradpartikel „nur“ generalisiert. Selbst die verbliebenen Freunde scheinen Chaoten zu sein, aber solche, die noch „gebändigt“ werden können.¹⁸⁰ Der innerliche Wunsch, eigentlich schon mit den Gleichaltrigen in der Umgebung befreundet zu sein und die Diskrepanz zur Wirklichkeit, nicht mit ihnen befreundet zu sein, wird von Ma in einen maximalen Kontrast eingelesen, der die anderen als chaotisch bis kriminell und ihn selbst als vernünftig und einsichtig klassifiziert, so dass die erzählte Lösung des Dilemmas aus Einsicht erwächst („aber, wenn's nicht geht, geht's nicht. Das muss ich ja einsehen“).

Es klingt ebenfalls an, dass Ma wohl auch eine sein Selbstgefühl gefährdende Erfahrung gemacht hat, wie in der Äußerung „die denken, die wärn wat Besseres“ anklingt. Die Fremdpositionierung („Ich würd mit denen schon gerne klarkommen“), durch die die anderen dem Ich gegenübergestellt werden, weist „denen“ deiktisch einen sprachräumlichen Platz in der Distanz zu, den Ma als Ich im Konjunktiv gern überwinden würde. Weil aber kein konjunktiver Erfahrungsraum (Mannheim), sondern nur Disjunktionserfahrungen existieren, führt der Zwang der erfahrenen Wirklichkeit als „agency“-Erfahrung indirekt zu einem „identity-claim“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 68), der mit dem Bild des einsamen Wolfs vorweg gegeben war und mit einer Konfrontationsgeschichte (Tier-Mensch) inhaltlich besetzt wird. Trotz einiger verbliebener sozialer Kontakte ist Ma als „Tierfreund“ und „einsamer Wolf“ eingebunden in eine positiv konno-

¹⁸⁰ Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass personale Referenz in Gesprächen häufig minimiert werden. Dabei entwickelt der Sprecher Präferenzen, die eine im Gespräch gemeinsame Verständigung erleichtern (vgl. Sacks/Schegloff/Schegloff 1978, 152).

tierte metaphorische Sphäre, die der Sphäre der chaotischen, kriminellen aber sich trügerisch überlegen glaubenden Umwelt gegenübergestellt bleibt.

Insgesamt hat Ma offenbar Mühe, seine Lebensgeschichte darzustellen. Auffallend ist, dass ihm die sprachlichen und erzählerischen Mittel dabei sehr wohl zur Verfügung stehen. Was ihm mehr Mühe macht, ist, erstmals zusammenhängend gegenüber jemand anderem darüber Rechenschaft abzulegen. Es werden dazu unterschiedliche Erzählmuster aufgebaut, aber erzähllogisch nicht durchgehalten, da Ma sich seiner Situation selbst nicht sicher ist. Gleichwohl bildet Ma in seiner Erzählung inhärent ein immer deutlicher werdendes Selbstkonzept durch weltbildkonstituierende metaphorische Verknüpfungen im Sinne Lakoff/Johnsons aus, die aber noch unbewusst und zum Teil schwach ausgeprägt sind (vgl. Lakoff/Johnson 2004, 115). Zum Aufbau einer inneren und äußeren Souveränität steuert Ma in erzählten Kontrasten Standpunkte an, die seine intellektuelle Überlegenheit gegenüber seinen „chaotischen“ Freunde oder moralische Überlegenheit gegenüber ehemaligen Freunden oder als „Ausländer“ markierten Nachbarn gelesen werden können. Gleichzeitig äußert sich Ma betroffen über den Mangel an sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen. Insofern tritt im Gespräch eine kognitive Dissonanz zutage.

Diese kann nur mühsam mit Hilfe Is in eine noch brüchige biographische Erzählung überführt werden. Der zuvor in der Fußball-Episode noch geübt erzählt scheinende Überlegenheitstopos durch Herstellung eines theoretischen Expertentums greift in der Folge nicht mehr umfassend. Die begonnene Mastererzählung wurde unterbrochen, weil sie mit dem von I erfragten und damit zutage getretenen Bedürfnis nach Sozialkontakt konkurriert. Ma verstrickt sich dennoch in Weltdeutungen des vorher bemühten Musters, um die zeitweise ins Wanken geratene Balance der Selbst- und Umweltwahrnehmung wiederherzustellen. Damit trifft fast mustergültig zu, was Lucius-Hoene/Deppermann für die Konstruktion narrativer Identität wie folgt festhalten:

Die Nutzung kulturell vorgeprägter Muster ist in der autobiographischen Spontanerzählung kaum als bewusste Auswahl zu erstellen. Sie ist Ausdruck unserer kognitiven und emotionalen Einbindung in Darstellungs- und Deutungstraditionen und damit als Folge unserer Prägung durch die sprachlich-symbolischen Mittel unserer kulturellen Umgebung zu verstehen. Die Muster werden meist nicht stereotyp übernommen, sondern je nach biographischen Erfahrungen und kommunikativen Zielen abgewandelt und ausgestaltet. (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 66f.)

Die Kontaktpflege zu Klassenkameraden fällt Ma ebenfalls nicht leicht, obwohl er nach Auskunft seiner Klassenlehrerin in seiner Klasse akzeptiert wird. Insofern wertet er seine soziale Rolle an seiner aktuellen Schule als „in Ordnung“:

Es ist alles O.K. [...]. Is' in Ordnung“ (I/Ma/78),

allerdings eben vor allem vor dem Hintergrund, dass eine räumlich näher liegende Schule mit einigen für gut befundenen Kontakten aus der Grundschulzeit wiederum im Kontrast zu Ms aktueller Schule gesehen wird:

I: Da [die Schule im Stadtteil] wärest du lieber hingegangen?

Ma: Ja, aber ich weiß ja, was da so abgeht. Und da will ich wirklich nichts aufzählen. (I/Ma/ 81– 82)

Auch hier greift das Abgrenzungsmuster, mit dem Ma seine eigene Situation plausibel macht. „Ich weiß ja, was da so abgeht“ zeigt an, dass hier ein möglicher guter Sozialkontakt einer Negativerwartung geopfert wird, die von Ma als zwingend vorausgesetzt wird, ebenso, wie er erwartet, dass er mit dieser Andeutung ein unausgesprochenes Einverständnis mit I im Sinne einer impliziten Kontextualisierung herstellen kann (vgl. dazu Gumperz 1978, 118).

Die von Ma hergestellte Ambivalenz von sozialer Distanzierung und gewünschter Nähe zu anderen zeigt sich als ein Grundmuster des eigenen Selbstverständnisses, die sich in weiteren sozialen Zusammenhängen in Variationen zeigt.

Innere Spannung – äußere „Schlaffheit“

So etwa in der Schilderung seines Arbeitsverständnisses in der Schule. Ma gibt an, durchaus lieber mit anderen zusammen zu arbeiten als alleine, schränkt diese Aussage aber wieder ein:

Ma: Aber manchmal gibt es Aufgaben, die ich lieber alleine mach.

I: Welche denn?

Ma: Pf, [...] in Mathe. Da hab ich zum Beispiel kein Bock, [...] da kann ich es wirklich nicht leiden, wenn mir einer über die Schulter guckt oder so.

I: Wo ist das Problem?

Ma: Dat macht mich dann immer so ganz hibbelig. (I/Ma/167–171)

Die Reaktion auf andere scheint nicht fachspezifisch zu sein, sondern als Beispiel das generelle Problem Mas im Zusammenhang mit anderen zu illustrieren. Ma beschreibt eine nervöse Reaktion auf die Nähe, die sich aus der Zusammenarbeit mit anderen zwangsläufig ergibt, die der Lautstärkenempfindlichkeit ähnelt, die Ma zuvor als Beein-

trächtigkeit seines Zusammenseins mit anderen dargestellt hatte und auch in der außerunterrichtlichen und außerschulischen Freizeit eine Rolle spielt.¹⁸¹

Auf die Frage nach der Gestaltung der Ferienzeiten stellt sich heraus, dass Ma die Ferien zu Hause verbringt und deren Gestaltung selbst in die Hand nimmt. Ma gibt an vor allem mit dem Fahrrad oder mit Inline-Skatern in der Umgebung zu fahren:

I: [...] machst du das mit anderen zusammen?

Ma: Jo, mach ich dann mit einem Kollegen, der sich tierisch aufregt, weil ich nicht gut fahren kann [...], nur weil ich aus der Übung bin [...]. (I/Ma/86–87)

Interessanterweise kommt Ma umgehend wieder auf eine Konfliktsituation zu sprechen, in die er mit einem „Kollegen“ geraten war, weil er nicht gut gefahren sei. Ma verweist dabei nach kurzer Sprechpause auf einen Mangel an Übung. Allerdings erinnert die Konfliktfigur an das Fußballproblem, das Ma anfangs geäußert hatte. I fragt aufgrund des Vorwissens um Mas körperliche Beeinträchtigung genauer nach:

I: Jetzt weiß ich ja, darüber hab ich auch mit deiner Mutter ausführlicher gesprochen, du hast ein paar Einschränkungen in der Motorik, im Bewegungsablauf, wie weit macht dir das eigentlich Schwierigkeiten?

Ma: Dass ich wohl immer so ein Schlaffi bleiben werd [...]. Das hat damit wahrscheinlich zu tun. Da könnte ich, sagen wir mal, jeden Tag ins Fitnessstudio gehen, [...] ich würd wahrscheinlich nur ein bisschen kräftiger werden und das macht mich auch nicht gerade gelenkig. Von den Armbewegungen her. [...] Hier rechte Hand kann ich zum Beispiel nicht soweit umdrehen wie die linke. [...] Sehn sie hier [demonstriert das]. [...] Da krieg ich nicht viel Anspannung drauf. (I/Ma/89 – 90)

Ma bleibt in der Antwort allgemein aber schonungslos gegen sich selbst („dass ich wohl immer ein Schlaffi bleiben werd“). Er wählt wieder den Blick von außen auf sich, um das Problem der Beeinträchtigung in dieser Deutlichkeit ins Bewusstsein zu rufen, die lebenslange Gültigkeit haben wird. Hier wird deutlich, dass der Kern des eigenen Selbstverständnisses auf der Wahrnehmung einer Determination durch die gesundheitliche Beeinträchtigung von Geburt an beruht, die auch die Zukunft bestimmen wird. Zu Mas Bewältigungsaufgaben gehört also nicht nur die situative Abstimmung seines Verhaltens auf Ereignisse, sondern die Einstellung auf absehbare künftige Konflikte (vgl. Prystav 1985, 14f.). Er muss in diesem Zusammenhang nicht nur (zukünftige) Situationen bewältigen, sondern zu seinem Bewältigungsbedarf gehört ebenso, dass er bewältigen muss, dass er bewältigen muss (vgl. Krohne/Hock 1994, 51).

¹⁸¹ Insofern kann das Bild des Über-die-Schulter-Schauens durchaus einen empfindlichen Punkt beschreiben, der sich auf die Schulter in der eigenen Körperwahrnehmung bezieht, weil dort Mas sonst kaum auffallendes Handicap sichtbar wird.

Ma weiß die körperlichen Probleme detailliert darzustellen und führt die Einschränkungen noch weiter aus, spricht sie aber nicht weiter als innerliche Belastung an.

Allerdings legen die Details der Beeinträchtigung, die den Arm und die Schulter und damit in gewissem Maß die ganze Körperhaltung betreffen und zu einer defizitären Ausbildung bestimmter Muskelpartien führen, nahe, dass die sportlichen Freizeitaktivitäten alle in Bezug auf Leistung nur sehr eingeschränkt ausgeführt werden können. Die Aktivität Fußball etwa kann – wie sich schon andeutete – nicht unter Leistungsmaßstäben für Ma sinnvoll werden, sondern wird von ihm als „Zocken“ ebenso wie etwa das „Zocken“ mit dem Gameboy angesehen. Dass in der körperlichen Beeinträchtigung auch ein Grund für die als defizitär wahrgenommene Sozialbindung zu Gleichaltrigen wahrgenommen wird, lässt sich nur vermuten, ist aber, wie die oben erzählte Konfliktfigur in der Inline-Skater-Episode zeigt, durchaus nahe liegend und liegt durchaus auch auf der konzeptuellen Ebene der hergestellten Abgrenzungssemantik des Konzepts Tierfreund/„lonely wolf“-Sphäre versus Chaotensphäre.

7.3.2.1.3 Lesen

Dass Lesen in der eigenen Agenda der Freizeitaktivitäten an oberster Stelle steht, hatte Ma selbst geäußert. Er führt dazu aus, dass er bei seiner Lektüre Fantasy-Literatur bevorzugt und dabei einen individuellen Lesestil entwickelt hat.

Sportlesen und Kopfkino

Ma: Ich lese immer ein bisschen quer.

I: Erzähl davon.

Ma: [unverständlich] Buch, dann überfliege ich die erste Seite mal und dann guck ich noch mal drauf [...], nur dann les ich immer gründlicher, aber auch nicht laut, auch nur mit den Augen [...], dann flieg ich mit den Augen jede Teile. So geht es auch ziemlich am schnellsten [...]. Nur beim Seitenüberfliegen muss man aufpassen, dass man nicht die ganze Doppelseite nimmt. [...] Aber zuerst gucke ich immer auf die Seitenzahlen, genau wie wenn ich aufhören will zu lesen. Damit ich genau weiß, welche Seite. [...] Oder ich [...], das ist jetzt mal das Buch [demonstriert mit einem DIN A4-Blatt] [...] ich lese jetzt, sagen wir mal hier Seite Fünfhundertsiebenundzwanzig. [...] Die lege ich dann so hin [Ma demonstriert, indem er die Schriftseite des DIN A4-Blatts nach unten legt], [...] oder ich merk mir die Seitenzahl, klapp das Buch zu und leg es einfach so hin.

I: Das heißt, du liest sehr schnell?

Ma: Hmhm [bejahend]. Pf, wie lange habe ich für Harry Potter Sechs gebraucht? [...] Drei Tage.

I: Das heißt, wenn du das Buch hast und du überfliegst so die Zeilen, die du hast, du gehst schnell drüber, [...] du liest also nicht Wort für Wort, Satz für Satz, sondern tatsächlich Zeile für Zeile, so schnell wie möglich. [...] Kannst du dir denn alles merken, [...] was da so auf einer Seite steht?

Ma: Ja. Ja, kann ich mir alles merken. Wenn ich mir nicht ganz sicher bin, versuche ich mir noch mal die Seite vorzustellen mit geschlossenen Augen [...], meine Phantasie spielen zu lassen, damit ich dann merk [...], au, klappt nicht, dann muss ich die Seite noch mal lesen. (I/Ma/97 – 106)

Es ist erstaunlich, wie reflektiert, das heißt auch, wie sehr sich selbst beobachtend Ma seine Lesetätigkeit detailliert in unterschiedlichen Handlungen und Operationen darstellt. Er muss nicht überlegen, wie er vorgeht, sondern kommt umgehend zu seiner Darstellung.

Der Duktus ist der einer detaillierten professionellen Beschreibung, die ein formalisierendes Verhältnis zum Lesen als medialer Arbeit dokumentiert. Entsprechende Rahmenschaltelemente (v.a. „dann“) ordnen den Vorgang diskursiv als Spiegel einer technischen Abfolge, die einen ökonomischen Umgang mit entsprechenden Arbeitsmengen, die beispielhaft quantifiziert werden, garantieren und takten. Die Ebene der narrativen Rekonstruktion ist hier zur Darstellung eines elaborierten Expertenwissens verlassen worden, das Ma gestisch unterstreicht. Ma ist sich seiner Sache in der Darstellung an dieser Stelle des Interviews sehr sicher. Anakoluthe, häufig Hinweise auf Deutungsunsicherheiten, finden sich im Gegensatz zur oben besprochenen narrativen Neuschaffung des Selbst in der „lonely wolf“-Episode nur, wenn Ma einen Aspekt weiter vertiefen möchte und dazu Anreicherungen – etwa zu Demonstrationszwecken – einstreut. Das heißt, hier zeigt sich auch ein großes Maß an Verfügungsgewalt im Gespräch über „sein“ Thema Lesen, das er eingangs im Interview schon markiert hatte.

Ma stellt unterschiedliche Techniken zusammen, um sein schnelles Lesetempo und zufrieden stellende Erzählkohärenz zu erreichen. Zum erfolgreichen Leseakt gehört dabei einerseits die genaue Einmessung des Umfangs des Lesestoffs. Diese wird durch die Seitenzahl ermittelt. Die jeweilige Seite wird linear „überflogen“, wobei die Seitenabmessung zur Falz offenbar eine Rolle spielt, um dann nach diesem justierenden Lesen „gründlicher“, aber immer noch schnell vorzugehen. Die syntaktischen Maße der Textverkettung werden funktional der medialen Darbietung des Buch- und Seitenformats und deren Zeilendehnung untergeordnet. In der raumsemantischen Metaphorik, die die Vogelperspektive des Lesens als Blick auf das Medium Buch im Bild des Fliegens ausmalt, verbindet sich die Verfügung über das eingemessene Medium als beherrschbares Medium, das mit Beschleunigung verbunden ist, denn Ma liest

um, das mit Beschleunigung verbunden ist, denn Ma liest schnell. In das Konzept passt die „gründlichere“ Lesart, die das genauere Nachlesen als einen bildlichen „top-down“-Prozess beschreibt, der an das Medium und seine technische Erschließung gebunden ist.

Lesen ist eine Art Scannen, das mit unterschiedlicher Tiefenschärfe des Entzifferns betrieben wird. Das Leseverstehen ist nach Auskunft Mas dabei weniger an die Vertexungsregeln oder die Semantik gebunden. Ma spricht nicht davon, wie er sich unverstandene Passagen durch Textarbeit erschließt, sondern er lässt Text imaginär in seiner Phantasie entstehen. In seiner detaillierten Reflexion über seine Lesetechnik und sein Lesen spielt dabei die Herstellung von Kohäsion oder Kohärenz zur Entfaltung des Phantasietextes der Imagination keine Rolle.¹⁸² Entscheidend ist eine vom Text eher abgebunden entstehende Phantasie, die „mit geschlossenen Augen“ erprobt wird. Der Transformationsprozess, der mit dem Lesen verbunden ist, setzt in der Metaphorik Mas also dann ein, wenn der Lese-Scan-Prozess einer Sinneinheit, die sich aus dem Flächenmaß des Mediums ergibt, abgeschlossen wird. Der innere Prozess des Lesens findet gleichsam in einem zweiten relativ unabhängigen Akt statt, der wie in einem cartesianischen Meditationsakt mit geschlossenen Augen weitere Außeneindrücke ausschließt bzw. die nach außen gerichteten sinnlichen Aktivitäten einstellt, um die anthropomorphisierte „Phantasie spielen zu lassen“. Wenn das innere Kino der Phantasie nicht anläuft, dann findet ebenfalls keine Detailarbeit am Text statt, sondern die Seite wird noch einmal gelesen.

Was Ma als seine Zuwendung zum Text beschreibt, trifft Flussers Beschreibung der linearen Verkodung von Imaginationen im Schrifttext, die zur phantasiegebundenen Reimagination einer konzeptgebundenen Verfremdung einer bildlichen Imagination wird: „Die Erfindung der Schrift besteht nämlich nicht so sehr in der Erfindung neuer Symbole, sondern im Aufrollen des Bildes in Linien (,Zeilen’). Will man einen Text entschlüsseln (,lesen’), [...] dann muss das Auge der Zeile entlang gleiten“ (Flusser 2002, 25).

¹⁸² Es geht also weniger um einen identifizierenden Abgleich lexikalischen Wissens mit den visuellen Reizen des vorliegenden Textes. Dennoch lässt sich das Modell des Lesens „bottom up“ und „top down“ als eine Art mentaler Knotenbildung verstehen, der je nach Deutlichkeit zu einer Aktivierung eines Rezeptionszusammenhangs führen kann: „Jeder Knoten weist einen bestimmten Grad momentaner Aktivierung auf. Je stärker die Aktivierung eines Knotens, desto klarer der Output des Systems bezüglich der Gleichsetzung von Input und aktiviertem Knoten. Jeder Knoten dessen Aktivationsniveau einen bestimmten Wert überschreitet, inhibiert die anderen Knoten, mit denen er entsprechend vernetzt ist“ (Günther 1988, 152f.). Auf diese Weise lässt sich die Trennung des Leseaktes als einer praktischen Tätigkeit mit einem Medium von der rezeptiven Ebene der bildhaften Verarbeitung nach der Nutzung des Mediums aber durch es affiziert verstehen.

Die Ordnung des Textes, die in einem Syntheseprozess durch den Leser endet, wird von Flusser dabei als ein Kalkül beschrieben, das technisch vom Leser in der Leseoperation nachvollzogen werden muss. Diese Technik des Einlesens in Phantasie, die als Syntheseakt der Operation entsteht, wird von Ma auf verschiedenen Ebenen reflektiert.

Dem mathematischen Kalkül der Zeilenabmessung, um nicht in der Zeile über die Seite hinaus zu geraten, oder dem Makrokalkül der Seitenzählung, das zu Beginn und am Ende einer jeden Lesephase steht, ordnet Ma Bedeutung als medialen Operationen zu, die er sich im Rahmen des Interviewgesprächs ins Bewusstsein ruft. Zeitliche Begrenzungen im Lesen spielen dagegen für ihn keine Rolle. Das äußere mediale Lesen geschieht in Intervallen, die prozeduralisiert und damit bewusstseinsunabhängig von der gedanklichen Phantasiearbeit verlaufen. Dazu äußert Ma auf die Frage nach seiner Einflussnahme auf das Geschehen in einer Erzählung in seiner Phantasie,

jap, jap [...], wenn ich dann weiter blätter, dann merk ich das meistens kaum noch.
(I/Ma/116)

Dieser Prozess wird durch die unumgänglichen alltagsstrukturellen Begrenzungen etwa sanktionierende Maßnahmen der Eltern unterbrochen, die allerdings – nach deren Auskunft – maßvoll gehandhabt werden (vgl. Kap. 7.3.1.2.3). Von einer solchen Sanktionsmaßnahme spricht Ma im Zusammenhang mit seinem Lesen, das ein gewisses imaginatives Eigenleben in der Phantasie bedeutet. Er dürfe nicht mehr im Wohnzimmer lesen, weil er immer etwas vor sich hinmurmeln würde. Der Akt des inneren Lesens ist ein Akt des Rezipierens, den Ma wie folgt beschreibt:

Hmhm [zustimmend] und vor allen Dingen, dann bin ich auch meistens ziemlich tief drin. He, mit meinen Gedanken voll [betont] in dem Buch. (I/Ma/107 – 108)

Ma ist die Raumsemantik zur Erläuterung seines Lesens wichtig. Es ist die Tiefe der Gedanken als innerer Eigenanteil, die das rezeptive Lesen bestimmt, und in der Darstellung Mas über die Gradpartikel „ziemlich“ zu „voll“ gesteigert wird. Dieses Lesen als Gedankeninvestition unterscheidet sich also von dem im wahren Sinne des Wortes oberflächlichen (fliegenden) medialen Lesen, weil das Buch nach Mas Verständnis jetzt seine Gedanken umschließt. Das innere Kino, das in der Meditation abläuft, ist dabei mit Eigenaktivität verbunden. Ma nimmt aktiv am Geschehen teil, allerdings nicht als Figur der Geschichte, sondern als „Beobachter“ (I/Ma/118), der als Ratgeber freundschaftlich an die Sympathieträger der Geschichte herantreten kann, um sie zu unterstützen:

Kenn se auch die Fantasybücher mit [unverständlich] [...] . Jetzt hau doch mal endlich, zieh doch mal endlich deinem Bruder die Ohren lang. [...] Weil, sein Bruder ist einer von den übelsten Gesellen [...]. (I/Ma/114)

Ma will – wie er auf Nachfrage bestätigt – auf die Geschichten Einfluss nehmen. Dabei vergisst er seinen rezeptiven Standpunkt als Leser der Geschichte und beschreibt sich als körperlich zwar in der realen Welt anwesend, gedanklich aber abwesend:

Mit allem außer meinen Gedanken bin ich noch in der wirklichen Welt. (I/Ma/116)

Die Exklusion der „Gedanken“ durch die Präposition „außer“ weist auf die Qualität des Lesens hin, die aber weiterhin diskursiv von Ma besprochen wird. Die schon aufgezeigte Relevanz des Denkens auch für die Konstituierung des Selbst und für die Erlebnisqualität der Phantasie ist für Ma positiv konnotiert und relativiert die Wahrnehmung der „wirklichen Welt“, in der Ma sich alleine fühlt.

Die Tatsache, dass Ma dabei den Status eines Beobachters innehat,

der [...] versucht, den Helden wat zuzumurmeln [...] Anweisungen oder so-wat“ (I/Ma/120)

zu geben, kommt Ma als Rolle im imaginären Drama der Phantasie entgegen. Die Erzählungen sind durch die Erzählinstanzen so vorgeordnet, dass diese Rolle eine gewisse Logik bekommt:

Harry Potter zum Beispiel, oder Harry oder Hermine, obwohl meistens Harry, weil meistens das Buch ist ja schon mit Harrys Gedanken und so; weiß ich ziemlich genau, was der denkt. (I/Ma/120)

Ma reflektiert sein eigenes Rollenhandeln in der Begegnung mit den Figuren Harry Potter und Hermine und gleichzeitig über die erzählerische Ordnung, die entsprechende Gedanken Harrys schon zur Verfügung stellt. Das erlaubt eine empathische Nähe zu den Figuren, die er aufgrund der guten inneren Kenntnis gleichsam beraten kann. Andererseits kann Ma diese Nähe als einen medialen Effekt reflektieren.¹⁸³

Die Nähe zu den Figuren ist zwar durchaus groß und begründet die Reorganisation des Lesehandelns, weshalb Ma „deshalb nie mehr als ein Buch gleichzeitig“ (I/Ma/122) liest. Die Distanz durch den Beobachterstatus kommt Ma ebenfalls entgegen, weil er ihm er-

¹⁸³ Über die imaginative Nähe zu fiktiven Figuren ist insbesondere in den Film- und Fernsehwissenschaften kontrovers diskutiert worden (vgl. z.B. Eder 2006, 135). In den kognitiven Filmtheorien wird häufig zwischen ‚central‘ und ‚acentral imagination‘ unterschieden, um die Art der Imagination eines Rezipienten zu beschreiben. ‚Acentral Imagination‘ trifft dabei die Haltung des ‚als-ob‘ gegenüber der Fiktion, die dann eine Repräsentation durch das mentale System „offline“ erlaubt, so dass zwar imaginative Nähe entsteht, aber der Rezeptionsmodus dennoch unpersönlich bleibt (vgl. Curie 1995, 144).

möglichst, auf die eigenen Denkvoraussetzungen zu rekurrieren und sich auf phantastische Gedankenexperimente einzulassen oder sich zur Not von einer Geschichte auch wieder zu trennen. So gibt Ma die Auskunft, dass er ein logisch denkender Mensch sei, der

auch wenn etwas vollkommen unlogisch ist, dann nach irgendeiner [betont] logischen Erklärung (I/Ma/124),

sucht. Stellt man die sich abzeichnenden Probleme, soziale Beziehungen zu unterhalten, in Rechnung, dann erscheint das Lesen als geeignete Tätigkeit eines „einsamen Wolfs“, da er dabei seine Figuren begleitet, sie anspricht und in der eigenen Phantasie handeln lässt. Ma kann dann als rezipierender Begleiter, dennoch die Möglichkeit eines kritischen Abstands wahrend, sich auf die Lektüre einlassen, die er als eine Art Welt unterhalb der sozialen Wirklichkeit metaphorisch beschreibt: Eine Welt, in die er durch die räumliche Metaphorik (vgl. Lakoff/Johnson 2004, 71) „tief“ und „voll“ einsteigen kann und die Wahrnehmung seiner sozialen Umwelt zeitweise suspendieren kann. Insofern trifft ein differenzierter Gebrauch des Begriffs „parasozial“, wie ihn Krotz betont, zu. Das Konzept der parasozialen Interaktion war danach ursprünglich eingeführt worden, „um den Umgang des Rezipienten mit Medienfiguren in analoger Weise wie soziale Interaktion zwischen Menschen zu modellieren. (Krotz 2001a, 76).¹⁸⁴

Ma stellt dar, wie er selbst als Kommunikationserzeuger dabei sein Verhältnis zu den Figuren bestimmt, indem er zwar zu ihnen spricht, sie aber nach eigener Diktion sprachlich auch modelliert und kommentiert und durch die Herstellung von kausalen Deutungen („weil sein Bruder ist einer von den übelsten Gesellen“) sich selbst als Experte positioniert und literarische Konflikte im Rahmen des Rezeptionsaktes identifiziert.

Lesen und andere mediale Tätigkeiten

Diese mehrschichtige selbstgesteuerte Interaktion kann für Ma offenbar nur über

¹⁸⁴ Krotz diskutiert dabei ausdrücklich, dass der Begriff auf die Rezeption aller Arten von Medien und Mediengeschichten ausgedehnt werden müsse, so auch auf das Lesen. Damit ist das Lesen ein Prozess sozialer Interaktion, die grundsätzlich nur im Gesamtrahmen sozialer und kommunikativer Prozesse verstanden werden kann und gleichsam als eine grundlegende Form von Biographie- bzw. Identitätsbildung in sozialen Kontexten ökologisch validiert werden muss: „Kommunikation wird dabei als basale Form menschlichen Handelns begriffen, das durch die Kultur geprägt und formiert wird, in der Kommunikatoren und Rezipienten leben. Durch Kommunikation erzeugt der Mensch sich deshalb in seiner Identität und seiner Kultur selbst“ (Krotz 2001a, 77).

Lektüretätigkeit hergestellt werden.¹⁸⁵ Hierin liegt ein entscheidender Unterschied für Ma zu Fantasy-Angeboten im Fernsehen. Die schon bebilderte Phantasie, die ihn in seiner Wahrnehmung zu einem eher passiven Zuschauen zwingt, die ihm nicht erlaubt, die Geschichte in der Phantasie selbst auszumalen und zu beeinflussen, unterscheidet sich deutlich von seinem inneren Kino mit Beteiligung beim Lesen und lässt ihm nur noch eine Konsequenz, die ihm als passiven Beobachter noch zusteht, nämlich abubrechen:

I: Fantasy gibt es ja zum Beispiel auch eine ganze Menge im Fernsehen.

Ma: Ja, zum Beispiel Scooby Doo [...], hab ich heutemorgen um sechs noch geguckt, aber da hab ich [...] als da so ein kopfloser Typ rumgelaufen is, ausgemacht auf dem KiKa.

I: Warum?

Ma: Pf [...]. Hab keinen Bock zu sehen, wie die ohne die schwarze Truhe gegen den Typ abloosen. Denn die brauchen ihre schwarze Truhe, um, um diesen Typen fertig zu machen und der, [...] die hat der Typ [...]

I: Hast du dir gesagt, die Geschichte führt nicht weiter oder

Ma: Jap. Bringt doch nichts, der macht die doch so fertig, pf, wenn [...] da sich der Hund vor Angst verkriecht, Scooby Doo is ja'n Hund.

I: Wie würdest du in so einer Situation reagieren, wenn du sie lesen würdest?

Ma: Nee, da würde ich sagen, ps dat bringt doch nix, du weißt doch schon, wie es weitergeht. Die haben doch keine Chance mehr. Klatsch, Buch zu. (I/Ma/135 – 143)

Ma schaut also durchaus auch Fantasy-Sendungen im Fernsehen, hat aber nach eigener Schilderung hier offenbar ein Problem mit der vorbebilderten Geschichte, die zu einer festen Vorstellung über den Ausgang der Geschichte führt. Der logische Gang eines für Ma alternativlosen Verlaufs der Geschichte führt zu seinem Unmut, zumal er hier nichts mehr bewirken kann („bringt doch nix“). Darüber hinaus inszeniert die Sendung in Mas Version auch noch einen problematischen Verlauf der Erzählung und eignet sich deshalb inhaltlich nicht für ihn. Eine Einengung der Verlaufsmöglichkeiten durch die Vorprägung widerspricht Mas Neugier, wie denn der Verlauf einer Geschichte mit Überraschungen verlaufen könne:

Da werd ich immer neugieriger, immer neugieriger, weil [...] weil zu meinen größten Schwächen oder Stärken, ich weiß nicht, wo ich die Neugier hinordnen soll, [...] gehört die Neugier.“ (I/Ma/134)

¹⁸⁵ Für Ma ist das Lesen bedeutungsherstellend im Sinne Frühs: „Die Bedeutung eines Textes hat also eine Mikro- und eine Makroebene, die der Leser bei der Rezeption erzeugt, und zwar in einem charakteristisch verzahnten, simultanen Wechselsprozess: einige Detailinformationen werden benutzt, um über die Aktivierung von kognitiven Schemata aus dem Vorwissen des Lesers einen globalen Bedeutungszusammenhang zu generieren. Dieser generiert eine bestimmte ‚Lesart‘, eine spezifische Erwartungshaltung des Lesers gegenüber dem folgenden Text“ (Früh 1983, 330). Genau diese Stärke der Details für die eigene konstruktive Rezeption ist für Ma wichtig und garantiert sein inneres Kino. Im Entwurf eigener Lesarten generiert Ma nicht nur Textbedeutung, sondern auch Sinn. Durch den Zusammenfall von Sinn und Bedeutung stellt Lektüre deshalb für ihn die adäquate Medienwirkung her.

Die Neugier ist Kern einer Selbstcharakterisierung. Sie prägt in der Rezeption nicht nur eine grundlegende Motivation aus, sondern ist nach Auskunft Mas auch wesentlich steigerungsfähig. Wirkt die Darbietung einer Geschichte engführend, dann entscheidet sich Ma für den Abbruch, der wie ein Kommentar auf der Figurenebene lautmalerisch den Ausstieg signalisiert („Klatsch, Buch zu“). Das soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Abbrüche eher beim Fernsehen der Fall sind als bei der Lektüre. Denn solange in der Lektüre die Beteiligung durch Kommentieren in der Phantasie möglich ist und solange der Handlungsverlauf des Plots offen ist, vermag sich Ma aufgrund seiner Neugier auf die kuriosen Welten der Fantasy-Literatur einzulassen:

I: Was gefällt dir gerade dann an den unrealistischen Dingen der Fantasy-Literatur?

Ma: Fantasy [...], muss ich jetzt erstmal die richtigen Worte finden [...] [längere Pause, ein paar unverständliche geflüsterte Worte], um das zu erklären ist mein Wortschatz tatsächlich zu begrenzt.

I: Probier's einfach.

Ma: Sie gefällt, das das [...] hat, [...] fast unmöglich vorzustellen, sich schwer sich das vorzustellen auch [...] u und auch die völlige Unlogik, dass auch einmal, dass [...] so'n Felsbrocken leichter mit'm Gedanken hochzuheben ist als ein Mensch oder sogar ein ganzer Berg. [...] Das find ich besonders unlogisch. Das find ich auch an manchen Büchern richtig lustig. (I/Ma/130)

Aufschlussreich ist hier zweierlei. Die buchstäbliche Anstrengung, die Ma unternimmt, um eine sprachlich angemessene Form des Ausdrucks zu finden, für etwas, was sein sprachliches Vermögen und sein Vorstellungsvermögen auf die Probe stellt. Das mühevollen Flüstern in der Suche nach Ausdruck, die Sprechpausen, das Stammelnen, die Ermunterung seitens des Interviewers, es weiter zu probieren, zeigen die Anstrengung an, die nicht nur durch das Problem gegeben ist, etwas im Rahmen des Interviews zu verbalisieren. Die Anstrengung hat vor allem etwas mit der Phantasieproduktion Mas bei der Lektüre zu tun. Es geht um die Gedankenarbeit des Lesens, die „fast unmöglich“ ist, dann aber immerhin zu „schwer sich das vorzustellen“ abgeschwächt wird. Die Metapher der Vor-Stellung und die Schwere dieses Aktes korrespondieren mit der Inhaltsebene der Vorstellung im Rahmen von anzitierten Fantasy-Erzählungen, in der „Felsbrocken“, „ein Mensch oder sogar ein ganzer Berg“ „mit 'nem Gedanken“ gehoben werden. Was also die Erzählebene des Plots ausmacht, wird von Ma metaphorisch auf die Ebene der Gedankenarbeit des Lesens geworfen. Es ist eine herausfordernde Schwerstarbeit, die noch in der Verbalisierung im Interview, das heißt, auf einer Reflexionsebene dritter Ordnung schwer zu bewältigen bzw. „fast unmöglich“ ist. Ma gerät ins Staunen über den Plot, der allerdings gleichzeitig mit seiner eigenen Situation zu tun hat, wenn er sich mit diesem Plot auseinandersetzt. Seine Erkenntnisheuristik weist eine Logik aus, die nicht

im Handlungsverlauf solcher Plots eingehalten wird und deshalb herausfordernd wirkt. Wenn dies der Fall ist, kommt es nicht zum Abbruch, sondern zu einer mehrschichtigen Konfiguration des Lesebewusstseins, das bis in die Interviewsituation hineinreicht: Die Anstrengung der Rezeption, Unmögliches in Gedanken auszubilden, die metaphorisch in der bildlichen Leichtigkeit des Hebens phantastischer Inhalte gebrochen wird, führt zu einer Umstellung des ursprünglichen Konzepts „Logik“, das bis zur Lektüre gültig war, und weiter zu einem kulturell begründeten sprachlichen Konzept metaphorischer Kohärenz (vgl. Lakoff/Johnson 2004, 119). Ma transformiert im Vorstellungsraum seiner Lektüre, was ihm in seiner anschaulichen Alltagslogik schwer fällt in eine Logik der Schwerelosigkeit der Sprachbilder. Er bezieht diesen Prozess, auf sich selbst, dadurch, dass er sein Erkenntnisvermögen gleichsam transzendiert, indem er an der eingestandenen Grenze des Wortschatzes ansetzt und die schwere sprachliche Arbeit der Erklärung unter Suspendierung seines schon abgelegten logischen Erkenntnismodells unternimmt. Denn dann wird die Last plötzlich leicht.

Im Kontrast dazu stehen in der Regel Fantasy-Filme, für die sich Ma dennoch als Experte ausweist:

I: Würde dich dann nicht mehr interessieren, auch mehr Fantasy-Filme zu gucken?
Ma: Fantasy-Filme sind, wenn man vom Herrn der Ringe absieht, meistens ziemlich schlecht gemacht. Da wird die Hälfte ausgelassen [...]. Das brauch ich nun wirklich nicht, wenn da einer soviel ausgelassen hat. Aber Harry-Potter-Filme, da verbessern sie dat'n irgendwie ein bisschen. (I/Ma/145 – 146)

Mit Ausnahme des Films „Herr der Ringe“ und „Harry Potter“ unterstützt die qualitative Trennung, die Ma zwischen Verfilmungen und Bucherzählungen trifft, im Kern seine zuvor erläuterten Erwartungen. Ma will Umfang und Komplexität der Erzählung. Sein Involvement darf sich nicht auf einfache Rekonstruktionen für ihn eindeutiger Wege beschränken, denn sonst fällt er ein deutliches und distanziertes Urteil („ziemlich schlecht gemacht“).

Dennoch lässt sich allein über das quantitative Nutzungsmuster schon die deutliche Präferenz des Bücherlesens bei einem entsprechenden Angebot an Fantasy-Literatur feststellen. Nach eigener Auskunft hat Ma in dem guten halben Jahr der Medienstunden an der Schule ausschließlich gelesen:

I: Hast du die Hörspiele benutzt?
Ma: Nee [lacht]. [...] Einmal wollt ich doch Filme, dann bin ich doch, bin ich doch in die Bibliothek gegangen. War ja fast nur am Bücherlesen. Ich war ja die reinste Leseratte. (I/Ma/174 – 175)

Ma hat in den Medienstunden ausschließlich gelesen. Offenbar spürt er aber eine Art schulischer Verpflichtung darin, alle Medien, die Angeboten waren, zu nutzen und la- viert sich deshalb aus der vermeintlichen Situation, durch sein lustvolles Lesen einem Unterrichtsauftrag nicht bzw. nicht hinreichend nachgekommen zu sein.

Ma folgte seinen persönlichen Präferenzen. Seine Lektüretätigkeit ist intensiv. Er liest die gewählten Bücher komplett. Dass sich hier der schulische Normencharakter mit den eigenen Präferenzen trifft – im Konzept des beschleunigten Lesens – mag die Metapher „durchgebüffelt“, die Ma benutzt, verdeutlichen. Auf die Frage, ob er die Bücher durch- gelesen habe, antwortet Ma:

Ja, ich habe sie durchgebüffelt. (I/Ma/181)

In diesem Zitat klingt in einem kraftvollen Grundkonzept des Bildes, das auch Mas ei- gene besondere Kraft herausstellt, das Konzept des Lernens für die Schule mit. Es wird umgangssprachlich anzitiert, umschließt aber auch Mas medialen Lesestil konzeptuell.¹⁸⁶ Die Lektüre wird nur dann endgültig abgebrochen, wenn sie im Sinne Mas zu einfach wird, überraschungsfrei scheint und Ma sieht, dass sich ein alternativloser Handlungs- strang entwickelt.

Auf die Frage, wie sich Ma für die Lektüre eines Buches entscheiden würde, wird deut- lich, dass Ma zielgerichtet Bücher auswählt. Dabei sind eben Fantasy- und Mystery- Literatur sein Gebiet:

Ma: Erstmal, welcher Name interessant klingt. Dann hab ich mal kurz [...]. Sie ken- nen ja diese Beschreibungstexte auf dem Buchrücken, die habe ich dann auch durchgelesen, mit denen bin ich noch fixer als mit so'ner Seite, da brauch ich ein paar Sekunden, um die zu checken. Muss man ja auch nur einmal überfliegen.

I: Und das war dann für dich ausschlaggebend, um zu sagen, das Buch kommt in Frage?

Ma: Genau. Und, was auch vom Namen [...], wo auch der Name ziemlich interes- sant ist.

I: Der Name des Autoren oder meinst du den Titel jetzt?

Ma: Nee [...]. Den Titel jetzt. Da hab ich kurz [...], wenn der interessant klingt, dann [...] ich hab ja den Namen immer leise vor mich hingebummelt, das, hab ich das genommen und den Text kurz gecheckt und wenn das O.K. war, Mystery Park fand ich ja gut und da hab ich irgendwie, [...] hab ich jetzt gewusst, welches das erste Buch ist [...]. Da muss ich sagen instinktiv [...]. (I/Ma/187 – 191)

Auf den ersten Blick sind es die Paratexte, die die Zugriffe auf den Text sichern und entscheidungsleitend wirken. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass hier nicht mehr

¹⁸⁶ Zu den konzeptuellen Verschränkungen unterschiedlicher Metaphernfelder vgl. Lakoff/Johnson (2004, 111).

zum Lesen an sich verlockt wird, denn die Motivation ist schon da. Die Entscheidung zu lesen, hat Ma im Vorhinein getroffen. Die weitere Entscheidung betrifft nur noch die Orientierung am Genre, wobei auch hier schon die Vorliebe weitgehend festgelegt ist und im festen Rahmen dieser Vorstellungen gezielt ausgewählt wird. Hier orientiert sich Ma am Klangbild des Titels, den er vor sich hin sagt, und am Klappentext. Hier treffen sich die Lesekonzepte des verbalen Eintretens in die Lektüre als Beobachter im „Vor-sich-hin-Murmeln“ (I/Ma/112) und dem „Vor-sich-hin-Brummeln“ bei der Lektürewahl (I/Ma/191) und die sportliche Komponente des schnellen Lesens des Klappentextes, mit dem Ma explizit auf das Lesekonzept des schnellen Seitenüberfliegens (I/Ma/100) zurückkommt. Es muss „fix“ gehen, in ein „paar Sekunden“ abgehandelt sein und dabei in jenes Konzept des Klangbildes passen, das über die Lautstruktur der Paratexte geprüft wird. Des Weiteren muss das Angebot eines Lesestoffs in Mas Lektüreerfahrung passen, wobei die Wahl „instinktiv“ erfolgt. Dann besteht ein stabiles Leseinteresse, das eben schnelles und umfangreiches Lesen umfasst. Allerdings muss sich im Laufe der Lektüre zeigen, dass die Lektüreerfahrung nicht schon den Handlungsverlauf deutlich genug vorzeichnet, denn sonst bricht Ma die Lektüre ab.

Lesen ist für Ma nicht zuletzt Alternative zum Sport, den er sonst aufgrund seiner körperlichen Beeinträchtigungen nicht hinreichend gut vollziehen kann. Lesen dagegen kann Ma auf der medialen Handlungsebene des Lesens schnell, beweglich, stark und emotional selbstbezogen. Damit trifft die mediale Lektüre durchaus die Nutzungskategorie des Mood-Managements als handlungstheoretisch beschriebener Zugriff auf Medien (vgl. z.B. Meyen 2001, 16 – kritisch: Bommert/Dirksmeier/Kleyböcker 2000, 3).

Am meisten lese ich, wenn ich auf Hundertachtzig bin [...]. Zur Beruhigung praktisch. Wenn das Buch irgendwie zu albern wird, dann [...], is mir einmal passiert, da hab ich das Buch klatsch gegen die Wand [...]. (I/Ma/195)

Ma personifiziert in seiner Äußerung das Buch, das zu seinem Gegner wird, an dem er sich abreagiert. Der sympraktische Impuls zum Abreagieren stammt aus der nicht befriedigenden Lektüre, über die Ma zuvor gesprochen hatte. Den Lektüreabbruch führt Ma weiter in jener oben beschriebenen Abfuhr seiner Erregung, die zwar durch inhaltliche Rezeption affiziert wird, aber dann auf das mediale Format des Buches bezogen wird. Damit schließt sich ein Kreis, denn das Buch wird Makrozeichen einer enttäuschten Lektüre.

Dem wird einerseits durch Erregungsabfuhr sympraktisch („klatsch“) und andererseits durch die symbolische Handlung des Buchwerfens mimetisch Ausdruck gegeben.

Erwähnenswert ist dies, weil Ma sonst diese Art des Mood-Managements vor allem durch elektronische Spielmedien betreibt, wenn das Handlungsziel der Mediennutzung Abfuhr von schon bestehender Erregung ist:

Ma: Dann les ich meistens zur Beruhigung. Oder ich zock Diabolo, lass meine Wut, meine gesamte Wut an den Monstern aus. Am liebsten an den Gegnern.

I: Ist das beim Lesen auch so, dass du dann da Gegner hast und die müssen

Ma: dann dran glauben. He [...], ich versuch dann die bru, ich versuch dann die Kampfhandlung von dem Helden noch zu beeinflussen. (I/Ma/197 – 199)

Mas Zugriff zeigt sich als nutzungsstilistisch ausdifferenziert. Er basiert auf reflektierter Erfahrung (vgl. Boehnke/Döring 2001, 8). Das elektronische Medium, das einen Gegner plastischer modelliert, kann hier inhaltlich der Nutzung der Erregungsabfuhr, die Ma hierfür veranschlagt, eher entsprechen, als das Lesen, das eher beruhigende Wirkung hat. Das Lesen, das zur Beruhigung dient, ist eine inhaltliche Lektüre, die es Ma erlaubt, eine eigene Rolle bzw. einen eigenen „point of view“ zu entwerfen (vgl. dazu Uspenskij 1975, 48). Er kann sich bei der Lektüre seine Rolle als Ratgeber, der die Kampfhandlungen indirekt beeinflusst, selbst schaffen.

Die Konfrontation mit den visualisierten Medienmonstern dagegen simuliert unvermittelte Kampfhandlung und legt damit die Rolle für Ma fest. Entscheidend für die Nutzung zur Stimmungsregulation ist hier nicht die narrative Komplexität, die dem Spielenden gar nicht viele Handlungsalternativen durch den Erzählaufbau des Plots lässt, sondern die Geschichte ist als Kampfhandlung vorgezeichnet und mit der Intention des Nutzers – die gesamte Wut auszulassen – musterhaft in Übereinstimmung gebracht. Das übergeordnete Ziel der Erregungsabfuhr durch eine Kampfsimulation entspricht wiederum Mas Metapherngebrauch aus dem Bereich des Sports bzw. Glücksspiels, denn es wird „gezockt“. Lässt sich die Erregungsabfuhr also über die Lektüre inhaltlich erreichen, findet sie differenziert in einem Interaktionsverhältnis mit dem Helden statt, wobei Ma seine Rolle, bzw. seinen Standpunkt selbst definiert. Findet dieser Eintritt in die Lektüre nicht statt, kann es zu einer direkten Gefühlsabfuhr kommen, indem das Buch geworfen wird, weil es Projektionsfläche des Ärgers wird. Garantiert wird die einfache Erregungsabfuhr allerdings in der Nutzung der Kampfspiele, die von Ma konsequent so auch zur Anwendung kommen. Neben dem Spielen mit Versionen auf CD-ROM kommt dabei auch noch Spielen im Internet infrage, wobei dann Ma den Computer des Vaters benutzen muss und nicht mehr den eigenen Computer nehmen kann.

Die Kampfspiele zum Abreagieren bleiben integrierter aber virtueller Bestandteil in Mas Lebenswelt. Auf die Frage, ob er Berufspläne für die Zukunft habe, spricht Ma von einem Gedanken, Arzt zu werden, den er aber wieder verworfen habe,

weil als Arzt sieht man ja größere Mengen Blut und dann muss ich entweder kotzen oder werde bewusstlos [...]. Also ich gehöre nicht zu der Sorte, die Blut sehen kann. (I/Ma/206)

Die medialen Varianten kommen zur Erregungsabfuhr deshalb in Frage, weil hier die Bebilderung nicht das Erfahrungsschema tatsächlicher körperlicher Schädigung mit Blut und Verletzungen berührt. Mas Erfahrungen im Kampf mit Medienmonstern sind antiseptisch, so dass er sich vor einer Überwältigung durch die Spiele geschützt sehen kann. Beim Lesen kommt der auf die eigene Phantasiebibilderung zurückgeworfenen Lektüre die Distanz in der Rolle des Beobachters zugute, die Ma braucht, um die Phantasie, die auch ein sinnliches Verhältnis zu den erzählten Kampfhandlungen sucht, zu ertragen.

7.3.3 Resümee

Blickt man auf die Bedingungen, die Kontexte, die Zusammenhänge, in denen sich Ma entwickelt, zurück und akzentuiert man dabei unterschiedliche Perspektiven – Eltern, Lehrer, Ma –, fallen drei grundlegende Aspekte auf, die das Leben Mas bestimmen: Seine „leichte“ Behinderung spielt eine überaus große Rolle. Sie macht eine empfindliche und komplizierte Organisation seines Lebens und des Familienlebens über lebenstechnische Konfigurationen mit entsprechenden außerfamilialen Unterstützungssystemen, bis zu sozialen und psychischen Passungen innerhalb und außerhalb der Familie erforderlich. Des Weiteren die vielschichtige Arbeit, die vor allem durch die Familie geleistet wird, um die individuelle Passung Mas mit seiner Umwelt herzustellen und die Diskrepanzen gegenüber Normalerwartungen an einen Entwicklungsverlauf zu bewältigen.

Trotzdem ergeben sich Passungsschwierigkeiten. Sie beruhen in der Regel nicht nur auf objektiven Schwierigkeiten, angesessene Hilfen einzuwerben oder herzustellen, sondern haben vor allem mit den subjektiven Relevanzsystemen aller Beteiligten zu tun, die miteinander in ein Verhältnis gesetzt werden müssen. Deutlich wird diese Diskrepanz etwa an der von der Mutter geäußerten Einschätzung, dass Ma eigentlich ein Schüler mit der Fähigkeit zu höheren Qualifizierungen ist, als es die Hauptschule ermöglicht.

Dennoch muss Ma aufgrund der Alternativlosigkeit wegen seines Förderbedarfs im Schreiben zur Hauptschule gehen. Was hier noch mit objektiven Passungsschwierigkei-

ten erklärt werden kann, wird als Diskrepanz aber spätestens dort problematisch, wo das von der Mutter entworfene Lebenskonzept der Selbstwirksamkeit in ein Missverhältnis zu den objektiven Einschränkungen, die Ma durch seine Behinderung erfährt, gerät. Die Mittel zur Durchsetzung im Leben, die die Mutter Ma aus der Familientradition mitgeben möchte, Schlagfertigkeit und Redegewandtheit, scheinen im Milieu Mas nur bedingt geeignet, um sozialen Anschluss zu finden. Hierin beispielsweise zeigt sich, was Behnken/Zinnecker als ein häufiges Merkmal von Kinderkarrieren betrachten, die aufgrund motorischer oder sozialer Defizite ein weitgehendes Singledasein führen, denn – so Behnken/Zinnecker – auch die Eltern würden darauf verzichten, diesen Kindern bei der Kontaktaufnahme zur sozialen Umwelt behilflich zu sein, weshalb eine eingeschränkte soziale Selbstentwicklung stattfindet (vgl. Behnken/Zinnecker 2001, 549). Diesem harten Urteil wird hier allerdings nur insofern zugestimmt, als die Datenlage des Interviews den Schluss zulässt, dass die soziale Anbindung der Familie mit Blick auf die außerfamilialen Unterstützungssysteme generell nicht stark ausgeprägt ist und zentral von der Behinderung Mas bestimmt sind.

Mansel ordnet Selbstwirksamkeit jenen psychischen Bewältigungsstrategien zu, die maßgeblich zur Herstellung des Selbstwertgefühls beitragen. Er unterscheidet dabei zwischen aktiven und passiven Bewältigungsmustern.

Dabei sind die passiven Problembewältigungsstrategien zwar in der Regel nicht eindeutig zu erkennen. Gehofft wird darin aber meistens, dass sich Situationen von selbst auflösen, oder es werden Ablenkungen von einer bedrohlichen Situation gesucht. Auffallend ist, dass die aktive Bewältigung als Generalmuster eher bei Gymnasiasten zu finden ist, während passive Bewältigung als Muster am stärksten bei Hauptschülern ausgeprägt ist (vgl. Mansel 2001, 133). Darin wird deutlich, dass die Eloquenz, die die Mutter als besonderen Vorzug Mas erachtet, als entscheidendes Mittel zur sozialen Positionierung und zur Herstellung von Selbstwirksamkeit in seinen Umfeldern problematisch ist.

In diesen Zusammenhängen der Lebensvollzüge Mas sind Medien substantiell relevant. Sie spielen insbesondere bei der Bewältigung der körperlichen Einschränkungen eine Rolle. Mas Medienorientierung ist dadurch festgelegt und für seine psychosoziale Entwicklung wichtig. Medien gehören für ihn zu den informellen Unterstützungssystemen. Sie sollen einerseits nach dem Willen der Eltern Mas körperliche Entwicklung fördern. Andererseits tritt für Ma im Falle des Lesens offenbar eine entlastende Funktion hinzu. Im rezeptiven Spielraum der phantastischen Literatur findet Ma die geeignete Umge-

bung, um seine körperlichen Einschränkung auszublenken und sogar über seine mediale Tätigkeit des Lesens als Dissoziation von Körper und Geist zu reflektieren. Darüber hinaus kann man in den Figurenkonzepten seiner Lektüre einen gewissen Ersatz für den Mangel an unbelasteten sozialen Kontakten erkennen. Dabei handelt es sich nicht um simple Kompensation etwa durch Identifikation, sondern um eine „innere Form des ästhetischen Erlebens“, wie Bruun Vaage dies über den Empathiebegriff für die Analyse von Filmrezeptionen herausgearbeitet hat. So heißt es bei ihr:

Mir geht es nicht darum, dass Empathie das gesamte ästhetische Erleben im Film beeinflusst, sondern lediglich darum, dass sie auch für Erfahrungen bedeutsam sein kann, in denen die Beteiligung an einer Figur zur Erforschung der fiktionalen Welt wird. [...] Das ästhetische Erleben ermöglicht dem Zuschauer freieres Imaginieren als die fiktionale Teilhabe. (Bruun Vaage 2007, 112)

Diese Beschreibung trifft für Mas Kopfkino zu. Er kennt sich im Gefüge des ästhetischen Raums, in den er eintritt, aus, muss aber in der Erzählung nicht aufgehen. Er bleibt nach eigenem Bekunden physisch außerhalb der Geschichte und ist geistig „tief“ drin. Er sucht sich dabei seine eigene stressfreie Position als neben der Handlung stehender Berater, die es ihm ermöglicht, nah an der Handlung zu sein, ohne aber selbst Gefahr zu laufen, in der fiktiven Handlung Schaden zu nehmen. Im Gegenteil positioniert sich Ma so, dass er nicht nur Kontrolle über sich selbst behält, sondern problemorientiert Kontrolle als Teilnehmer an den Handlungen der Erzählungen herstellen möchte (vgl. dazu Leventhal/Suls/Leventhal 1993, 86). Bruun Vaage spricht in diesem Kontext von einem „narrativen Spiel“, das für den Zuschauer ein „sinnliches Spiel“ ist, in dem Empathie als inner- und außerfiktionale Teilhabe subjektiv erfahrungsbezogen eingeht (vgl. Bruun Vaage 2007, 113). Genau dies lässt sich aus den Schilderungen Mas im Rahmen des Interviews und auch durch die Beobachtung seines Lesens nachvollziehen. Ma sucht sich seine Rolle als Leser im Kopfkino seiner Rezeption. Er kann seinen Körper dabei gleichsam abstreifen, aber seine Körpererfahrung dennoch in die Rezeption mit hinein nehmen. Er kann an den dynamischen Auseinandersetzungen teilnehmen, ohne die Gefährdungen, die er aus der prägenden Alltagserfahrung kennt, erleiden zu müssen. Ma reserviert sich als Rezipient buchstäblich einen sicheren Standpunkt in der Lektüre. In diesen Zusammenhang spielt Mas funktionale Zweiteilung des Lesens hinein. Sie kann anhand der psychologischen Erläuterung der Kategorien „Sinn“ und „Bedeutung“ von A.N. Leontev erläutert werden. Beide akzentuieren jeweils eine psychische Tätigkeit in Hinblick auf die weitere Entwicklung in unterschiedlicher Weise. Leontev definiert im Anschluss an Vygotskys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung: „Als

dominierend bezeichnen wir eine Tätigkeit, mit der zugleich sich die wichtigsten psychischen Prozesse entwickeln, die den Übergang zu neuen höheren Entwicklungsstufen vorbereiten“ (Leontev 1973, 379).

A.N. Leontev unterscheidet in der Frage nach Sinn und Bedeutung im Zusammenhang eines psychologisch orientierten Tätigkeitsbegriffs wie folgt:

- 1) Eine Handlung als Prozess, der sich im Zusammenhang mit einem bestimmten Motiv auf ein bewusst gewordenes Ziel hin ausrichtet und damit in die Bewusstseinskategorie „persönlicher Sinn“ fällt.
- 2) Eine Bewusstseinskategorie „Bedeutung“, in der Handlung als Prozess verstanden wird, der als Operation den Bedingungen der Tätigkeit Rechnung trägt.

Sinn und Bedeutung hängen in der Regel zusammen. A.N. Leontev nennt die Ausnahme des Spiels, das nur prozesshaft sei und nur um der Handlung Willen gespielt würde, nicht aber mit den Realbedingungen lebensrelevanter Vollzüge verknüpft sei.

Sonst gilt, dass ein Gegenstand seine Bedeutung behalten, aber durch eine neue Handlung (Spiel) sinnverändert werden kann, wenn die Art der damit verbundenen Handlung den realen Gegebenheiten ebenfalls nicht mehr entspricht und damit von den Gegenstandsbedingungen gelöst wird. Auf diese Art entsteht eine Rezeption, die eine Fiktion entstehen lässt, die aber erst in der Handlung selbst entsteht, wie Leontev in seinen Studien vielfältig nachweist. „Diese Diskrepanz zwischen Sinn und Bedeutung ist nicht von vornherein gegeben; sie ist demnach keine Voraussetzung des Spiels, sondern entsteht real erst während dessen Verlauf“ (A.N. Leontev 1973, 385).

Das mediale Lesen ebenso wie das Spielen mit dem Gameboy oder am Computer sind zunächst auf das mediale Handeln selbst bezogen. Quantitäten, die bewältigt werden müssen, Regeln des Umgangs mit den Medien stehen im Vordergrund der Deutung Mas und des vorgesehenen Deutsystems und sind dabei im übrigen kongruent mit der Hoffnung der Eltern auf ein gelungenes therapeutisches Training der Feinmotorik Mas. Das Motiv, das in der Metapher des Fliegens für die mediale Tätigkeit des Lesens hörbar wird, wird in besonderer Weise sinnfällig. Die Transformation der Tätigkeit des schnellen Lesens in eine Tätigkeit des Fliegens öffnet jenen Raum der Fiktion, der dann auch die eigentliche Rezeption als Kopfkino ermöglicht.

Dabei scheint die Metapher des Fliegens kein Zufall zu sein. So beschreibt Seiffge-Krenke etwa in einer qualitativen Studie über chronisch kranke Kinder unter der Überschrift „Am liebsten würde ich fliegen ... Kindheitserfahrungen chronisch kranker Ju-

gendlicher“ den Gebrauch dieser zentralen Metapher des Fliegens im Rahmen von krankheitsbedingter Stressbewältigung und dadurch problematisch gewordener Ich-Entwicklung als lebensweltlich stabilisierende Vorstellung (vgl. Seiffge-Krenke 2001, 538ff.). Charlton/Roesler arbeiten in einer medienbiographischen Studie aus einem Interview mit einem querschnittsgelähmten Jugendlichen dessen besondere Vorliebe für das Medienprodukt „Star-Trek“ heraus. Dieser Jugendliche scheint dabei ein besonderes Interesse für das so genannte „Beamen“, also der gesteuerten materielosen Bewegung im Raum entwickelt zu haben, so dass Charlton/Roesler zu der Schlussfolgerung kommen:

Es ist anzunehmen, dass für den Jugendlichen angesichts seiner körperlichen Behinderung die Vision eines zukünftigen technischen Fortschritts, der die problemlose Heilung von Krankheiten und den materiefreien Transport ermöglicht, eine große Faszination hat und es ihm erlaubt, die Realität seines Behindertseins imaginativ zu überschreiten. (Charlton/Roesler 2001, 850)

Nach Leontev fällt der Sprung von einer Bewusstseinssituation in die andere am zeitlichen Beginn eines Spiels bzw. einer Fiktion noch leicht. Die Fiktion hat sich noch nicht als persönlicher Sinn stabilisiert. Je länger die Fiktion dauert, desto schwerer fällt es, in die Bedeutungsebene der Realität zurückzugehen: „Der im Spiel geschaffene Sinn überdeckt gleichsam die reale Bedeutung“ (A. N. Leontev 1973, 386). Es liegt gerade in der Zusammenschau mit den oben genannten Fällen nahe, dass die imaginäre Befreiung von der als defizitär empfundenen Körperlichkeit durch Mediengeschichten und die von Bruun Vaage beschriebene empathische Selbstpositionierung als figurale Neukonfiguration in der rezeptiven Phantasie die Ausdehnung der Rezeption auf die subjektiven Bewältigungsbedürfnisse hinreichend motiviert. Im Falle Ma jedenfalls lässt sich festhalten, dass er nicht nur schnell und sportlich liest, sondern auch lange und ausdauernd. Dabei verbindet sich das mediale Lesen („Fliegen“) mit inhaltlichen Interessen, etwa der wunderbaren Überwindung der Schwerkraft und damit einer Faszination für eine Aussetzung der Alltagslogik, der sich Ma ansonsten nicht nur von seinem Selbstverständnis her verpflichtet fühlt, sondern unter der er bisweilen auch leidet.

Die rekonstruierte Erfahrung mit Computerspielen weist ebenfalls eine kompetente Nutzung durch Ma aus, die sich im Rahmen der Ausgestaltung seines eigenen Lebensstils bewährt. Die Komplexität dieser Nutzungstätigkeit, die Ma reflektiert und zielgerichtet in die eigenen Lebensvollzüge einbaut, erschließt sich allerdings nur auf der Basis der Rekonstruktion wesentlicher Grundzüge des Lebensverlaufs von Ma und der darin sich ausdifferenzierenden individuellen Medienverbünde.

Es gilt hier, eine genaue Differenzierung der Medienfunktion im individuellen Bereich nachzuvollziehen (vgl. Richter u.a. 1999, 110; vgl. auch Hurrelmann 1998). Mit Blick auf die Medien eines Verbundes ist Gapski zuzustimmen, dass die Etablierung von Medienverbünden in Relationen beschrieben werden müssen, die den Zusammenhang unterschiedlicher Medien und ihrer Funktionen bezogen auf die Anwendungsbereiche zum Beispiel im Hinblick auf Lebensqualität erläutern (vgl. Gapski 2001, 210 ff., vgl. Gapski 2005, 29). Hinzufügen ist, dass diese Relationen aber von jenen hergestellt werden, die die Medien nutzen und rezipieren. Die Unterscheidung zwischen „Lesen“ und „Zocken“ im Relevanzsystem Mas ist dafür berechtigt. Was für den vorliegenden Fall nicht zutrifft, ist die von Bertschi-Kaufmann/Tresch in ihren Falluntersuchungen entdeckte Widerspiegelung von Leseerfahrung im Computerspiel (vgl. Bertschi-Kaufmann/Kassis/Sieber u.a. 2004, 178f.). Die von Ma durchgehaltene Dichotomisierung von „Lesen“ und „Zocken“ akzentuiert Unterschiede zwischen den Bereichen der Mediennutzung und –rezeption, die Lesen und Spielen sachlich als zwei unterschiedliche Tätigkeiten, die zum Teil auch unterschiedlich motiviert sind, auseinander hält. Beide für die Lebensgestaltung relevanten Tätigkeiten finden in ihren Unterschieden ihren logisch-pragmatischen Zusammenhang als Bestandteile der Lebensgestaltung Mas, die sich im Rahmen alltagsweltlicher und lebensweltlicher Lebensvollzüge für Ma ergeben. Darin kommen den Computerspielen eher entlastende Funktionen zu, als dass sie zu Lernfortschritten in einem geistigen Sinne verhelfen würden. Insofern ist der Skepsis Wieler gegenüber der pädagogisch-didaktischen Leistungsfähigkeit neuer Medien, insbesondere CD-ROMs (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003, 259; vgl. auch Bertschi-Kaufmann 2005), im vorliegenden Fall zuzustimmen (vgl. Wieler 2003, 86).

Dennoch wird deutlich, dass diesen Medien im Rahmen der informellen Unterstützungssysteme zur Bewältigung von Stress und zur Erregungsabfuhr im Verbund der Medien von Ma subjektiv große Bedeutung zugemessen wird und dabei offenbar den Gebrauch anderer Medien, etwa das Fernsehen und das Lesen, entlastet. Die Tätigkeit des „Zockens“ kann im Rahmen des Unterhaltungsmodells von Fröh als Abfuhr aufgetauter Energie verstanden werden (vgl. Fröh 2003b, 29). Die Lebensgeschichte Mas macht deutlich, dass für die von ihm gewünschte Energieregulierung über sportliche Tätigkeiten seine physischen Voraussetzungen hinderlich sind und vor allem und damit zusammenhängend die sozialen Voraussetzungen. Dem medialen Zocken wird von Ma als Ersatz für entsprechende ambitionierte sportliche Tätigkeiten Sinn zugewiesen und eben-

falls der in seinen Schilderungen herausklingenden Aggressivität beim Zocken vor dem Hintergrund der von Ma im Rahmen des Interviews zum Teil unvermittelt erzählten sozialen Misere. Diese Art sozialer Misere bei chronischer gesundheitlicher Beeinträchtigung ist nicht unüblich. Ma möchte eigentlich am sozialen Leben teilnehmen. Insofern ist sein Ausweichen auf Medien zum „Zocken“ nicht ganz freiwillig. „Besorgniserregend“ wird der Versuch solcher Alleinbewältigung aber dann, wenn der Betroffene sich gleichsam freiwillig aus den sozialen Umfeldern zurückzieht (vgl. Seiffge-Krenke 1996, 111).

7.4 Der Fall Mb

7.4.1 Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus den Kontexten der Jugendhilfe

7.4.1.1 Fallvorstellung

Mb ist zwölf Jahre alt. Sie lebt in einem abgelegenen Kinderheim am südlichen Stadtrand von Essen und hat einen Schulweg mit öffentlichen Verkehrsmitteln und zu Fuß von über einer Stunde. Sie war schon einmal im Alter von vier Jahren in diesem Heim untergebracht und ist dann im Alter von sieben Jahren von einer Pflegefamilie aufgenommen worden.

Mb hat einen leiblichen Vater, der das Sorgerecht für sie innehat. Nach Auskunft der Mentorin Mbs im Kinderheim hält Mb den Kontakt zu ihrem leiblichen Vater und ihrem Bruder, der auch schon einmal in diesem Heim gewohnt hat, seit einiger Zeit aber in einer Pflegefamilie in einer anderen Stadt lebt. Der Vater erweist sich nach Auskunft der Mentorin als kooperativ gegenüber den Heimbetreuern. Zur leiblichen Mutter besteht kein Kontakt. Über ihre aktuellen Lebensverhältnisse ist nichts Näheres bekannt.

Der Wechsel aus der Pflegefamilie zurück in das Heim geschah auf Wunsch Mbs. Das Jugendamt verfügte daraufhin, dass Mb gegen den Willen der Pflegeeltern vorläufig im Heim untergebracht wird.

Nach Auffassung ihres Klassenlehrers ist die pubertäre Veränderung Mbs Grund für Auseinandersetzungen mit den Pflegeeltern gewesen, die schon im Rentenalter sind. Sie haben sich seiner Ansicht nach sehr um Mb gekümmert und konnten den Verlust Mbs

nur schwer verschmerzen. Mb war in der Pflegefamilie das jüngste von mehreren leiblichen und Pflegekindern gewesen.

Die Pflegemutter ist im Schulleben als Betreuungsmutter aktiv und hat ihr Engagement auch nach Mbs Weggang beibehalten. Nach Angaben des Klassenlehrers ist dies die einzige Möglichkeit für sie, Mb zu sehen. Jedoch lehnt Mb ihre Pflegemutter vehement ab.

Probleme hat Mb bisweilen auch mit Lehrern als Erziehungspersonen in der Schule. Dies hat jüngst disziplinarische Maßnahmen im kleinen Rahmen nach sich gezogen. Die Veränderung der Lebenssituation Mbs macht sich in mehrerlei Hinsicht bemerkbar. Einerseits hat sie sich äußerlich verändert: sie schminkt sich stark, färbt sich die Haare usw.

Andererseits haben ihre schulischen Leistungen „stark nachgelassen“, obwohl sie eigentlich „nicht schlecht“ bzw. „guter Schnitt“ (I/L/MB) gewesen sei. Ihr Klassenlehrer führt ihr Nachlassen auf das Zerwürfnis mit den Pflegeeltern zurück.

Mbs Suche nach neuen Freiheiten machte sich in jüngerer Zeit auch in unerlaubtem Fernbleiben von der Schule bemerkbar.

Mb sei „eher nicht pflichtbewusst“, sondern „erledige ihre Aufgaben nur unter Druck“ (I/L/Mb).

Mb ist ein auffällig extrovertiertes Mädchen, das gerne im Mittelpunkt steht und sich unter den Mitschülern großer Beliebtheit erfreut. Sie ist Klassensprecherin und auch in den Klassenrat zur Streitschlichtung gewählt worden, offensichtlich nicht nur aufgrund ihrer Meinungsführerschaft und Beliebtheit, sondern auch, weil sie in der Lage ist, sachlich und rhetorisch zu überzeugen. Zudem ist sie nach Ansicht ihres Klassenlehrers weiterentwickelt als die meisten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Ihren Wechsel in das Kinderheim stellt Mb offenbar gerne als einen Übergang in die Freiheit dar, was ihr eine gewisse Bewunderung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern einbringt.

7.4.1.2 Das Interview mit Mbs Kinderheimmentorin

Das Interview wurde mit der Erzieherin Frau H durchgeführt, die als Mentorin für Mb in der Jugendhilfe fungiert. Da Mb erst vor acht Wochen in das Heim eingezogen ist, ist ihr Fall vom Jugendamt noch nicht endgültig bewertet und über ihren Verbleib noch nicht endgültig entschieden worden. Entsprechend vorsichtig äußert sich Frau H im Gespräch. Zum Interview wurde die Einwilligung des Vaters von Mb eingeholt, der allerdings dar-

um bat, keine intimen Informationen weiterzugeben. Frau H kennt Mb aus der jetzt acht Wochen andauernden Betreuungszeit und aufgrund der Akten- und Informationslage, wobei noch nicht alle Dokumente zum Fall Mbs vom Jugendamt dem Kinderheim zugestellt worden sind, weil das Verfahren, das zur Entscheidung über ihren Verbleib führen soll, noch in der Schwebe ist. Ferner hat Frau H Kontakt zu den Lehrern Mbs und verfügt über Informationen von Kollegen, die Mb schon in der Zeit betreut hatten, bevor sie in die Pflegefamilie kam.

Das Interview findet im Kinderheim statt und dauert fünfundsiebzig Minuten.

7.4.1.2.1 Das Lebenskonzept im Kinderheim

Die großzügige, klosterähnliche Anlage des Kinderheims befindet sich in abgeschiedener Stadtrandlage. Sie ist organisatorisch in Wohngruppen aufgeteilt, die durchgehend von Erzieherteams im Schichtdienst betreut werden. Diese Wohngruppen sind relativ eigenständige Lebensgemeinschaften, die den Alltag weitgehend selbst organisieren und auch räumlich als Wohneinheiten mit Wohn- und Funktionsträumen ausgestattet jeweils voneinander getrennt sind.

Betreuung in der Wohngruppe

Mb gehört einer Wohneinheit mit vier weiteren Mitbewohnerinnen und einem Mitbewohner an. Sie und der Junge sind mit zwölf Jahren die Jüngsten der Gruppe, die Älteste ist sechzehn Jahre alt. Das Betreuerteam der Gruppe besteht aus vier Erzieherinnen und Erziehern, deren Arbeitsalltag in eine Früh-, Spät- und Nachtschicht aufgeteilt ist. Jeder Erzieher kümmert sich neben den allgemeinen Belangen als Mentor um die besonderen Belange eines oder zweier zugeordneter Kinder und dient ihnen als „Ansprechpartner“.

Frau H beschreibt ihre Aufgabe als Mentorin für Mb wie folgt:

Und bei der Mb, als die kam, war klar, bedingt dadurch, dass ich halt vorher ein Kind hatte, was wieder nach Hause gegangen ist, war sofort klar, dass die Mb mein zuständiges Mentorenkind wird oder ich ihr Mentor werde. Also, es ist schon so, dass auf jeden Fall jedes Kind einen Mentor hat, der sich schwerpunktmäßig um Schule, Eltern, [...] Arzttermine, äh halt Kleidung, was halt alles anfällt, sich darum kümmert, aber im Alltäglichen natürlich jeder ansprechbar für Mb ist. [...] Mb kannte das System ja von damals schon, wusste also, klar hier sind vier und ´ne, ich kann zu jedem gehen, aber ich bin diejenige, die im Austausch mit Sozialarbeitern, Eltern, Schule und so weiter halt für sie zuständig ist. Was aber nicht heißt, wenn jetzt Elternsprechtag ist und ich mich jetzt im Urlaub oder ich bin krank oder [...], dass nicht auch jeder andere hinkommen kann oder wenn, wenn irgendwelche

Telefonate sind. Die sind ja auch immer erreichbar, dass nicht jeder andere dann auch diese Telefonate führen kann, wenn's um das Kind geht. Nur, dass das Kind halt weiß und auch die Schulen, ähm wer da, oder die Sozialarbeiter, wer da halt jetzt speziell Ansprechpartner ist. (I/E/Mb/130)

Es wird deutlich, dass der Mentorendienst eine Funktion im „System“ Kinderheim ist. Frau H legt – wie während des gesamten Interviews – Wert auf die Darstellung eines professionellen Abstandes zwischen ihr und Mb. Auffällig ist dabei die Systemlogik des von Frau H beschriebenen Zuordnungsverfahrens. Die Zuordnung erfolgt über ein Arbeitsverteilungsverfahren der Betreuer, das „klar“ in einem transparenten Kausalzusammenhang definiert ist („Und bei der Mb, als die kam, war klar, bedingt dadurch, dass ich halt vorher ein Kind hatte“). Das Mentorenverhältnis ist vom systemischen Standpunkt aus ein Äquivalenzverhältnis, ob vom Heimkind oder vom Pflegepersonal aus betrachtet („[es] war sofort klar, dass die Mb mein zuständiges Mentorenkind wird oder ich ihr Mentor werde“). Diesem Verständnis folgend spricht Frau H deshalb lieber auf einer abstrakten Ebene über das Verhältnis Mentorin-Mentorenkind, indem sie es im Rahmen des Regelsystems verallgemeinert. Die Mentorenaufgabe wird von Frau H eingebettet in die generellen Aufgaben, die den Betreuungsdienst als Erzieherin oder Erzieher ausmacht, um die Alltagsorganisation der Kinder als Schutzbefohlene sicherzustellen. Die Erzieher haben generell und als Mentoren speziell die Aufgabe vor allem die Koordination mit den Unterstützungssystemen sicherzustellen („ich bin diejenige, die im Austausch mit Sozialarbeitern, Eltern, Schule und so weiter halt für sie zuständig ist“). Das Besondere an dieser Aufgabe ist, mit dem Kinderheim aus dem Rahmen der formellen Unterstützungssysteme herauszutreten und für eine je nach Heimkind unterschiedliche Dauer an die Stelle der Familie als zentrales Mikrosystem zu treten.

Nach Bronfenbrenner wird hier eine empfindliche Stelle des ökologischen Gleichgewichts berührt, denn der menschlichen Entwicklung dienen als förderliche Kontexte reziproke zwischenmenschliche Dyaden von Eltern und Kind, die dann unterstützt werden, wenn sie von Dritten, wie etwa von Familienangehörigen, Freunden oder Verwandten mitgetragen werden: „Wenn solche Dritte fehlen, oder eher störende als fördernde Rollen einnehmen, bricht der Entwicklungsprozess, als System betrachtet, zusammen“ (Bronfenbrenner 1989, 21). Mentoren und Betreuer haben aufgrund der festen Definition ihres Arbeitsbereichs feste Rollen, die offenbar so organisiert sind, dass sie Entwicklungsprozesse der zugewiesenen Kinder nicht stören, sondern im Rahmen einer „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ bei begrenzten Ressourcen Korrekturen in proble-

matischen Lebensläufen ermöglichen (vgl. Jordan/Schone 1998, 103). Sie können aber keinesfalls etwa an die Stelle der dyadischen Beziehung zwischen Eltern und Kind treten. Sie sind grundsätzlich in ihrer Funktion ersetzbar. Die im Interview mit Frau H deutlich werdende Haltung weist auf eine professionelle, wenig emotional involvierte Bindung hin.

Das Heim ist nicht das Zuhause der Kinder, sondern im Bewusstsein der Betreuer steht, dass das Heim ein Interim bedeutet, mit dem Ziel, eine Normalentwicklung der Kinder zu fördern und zu stabilisieren. Grundsätzlich gehört in das Verständnis der Jugendhilfe, dass sie bei psychosozialen Fehlentwicklungen zu spät interveniert, weil grundsätzlich von gedeihlichen Entwicklungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen in der Ursprungsfamilie ausgegangen wird (vgl. Schone 1998b, 442).

Im Falle Mbs kann Frau H sogar darauf verweisen, dass Mb aufgrund ihrer Vorgeschichte das System schon kannte und sich also auf die Prinzipien dieser Lebensorganisation willentlich eingelassen hat.

Zur Professionalisierung der Lebensgemeinschaft im Heim gehört, dass die Entscheidungsspielräume der Erzieher bzw. Betreuer eng definiert sind. In Mbs Fall obliegt das Sorgerecht dem leiblichen Vater, so dass die Heimbetreuer formal letztlich als Beauftragte agieren und andererseits gegenüber dem Jugendamt weisungsgebunden sind. Dadurch entsteht ein Rahmen für die Heimkinder, in dem kein intim-familärer Einfluss von Seiten der Betreuer ausgeübt wird, wenn dies nicht ausdrücklich von den Kindern selbst gewünscht ist. Die Struktur dieser Beziehung lässt sich anhand folgender Äußerung der Mentorin, Frau H, zur Lebensorganisation Mbs nachvollziehen:

Ähm [...] beim Vater merkt man auch, der ist ihr sehr wichtig, der kommt auch zu Besuch und ist auch so in der Zusammenarbeit sehr kooperativ mit uns, also da haben wir auch so gar keine Schwierigkeiten. Wenn irgendwie was ist, mmh, ist ja so, wir müssen ja auch von den Eltern oft ein Einverständnis haben und da er das Sorgerecht hat, müssen wir dann halt über ihn, dass wir alle Unterschriften bekommen und auch da arbeitet er sehr gut mit uns zusammen. Ne. Er war auch auf'm Geburtstag da. Ja. [...] Also soviel zur Familie. (I/E/Mb/18)

Deutlich werden zwei Ebenen der angesprochenen Vaterbeziehung: Frau H betont, dass er „ihr sehr wichtig“ sei, und verweist auf eine persönliche Vater-Tochter-Beziehung. Die zweite Ebene ist formal und auf das Heim und auf äußere Lebensvollzüge gerichtet. Hier herrscht ein Kooperationsverhältnis. Das Bemühen der Heimbetreuung besteht in diesem Zusammenhang darin, die äußeren Lebensvollzüge reibungslos zu gewährleisten. Der professionelle Blick ist dabei problemorientiert. „Keine Schwierigkeiten“ bedeutet, die Versorgung Mbs optimal herstellen und aufrechterhalten zu können. Die Erwähnung

des Geburtstagsbesuchs des Vaters in der kurzen Koda, die die Einschätzung des Familienhandelns des Vaters abschließt, verrät die Versorgungsorientierung des Systems. Gleichzeitig tritt Frau H in diesem Fall als Beobachterin auf, die für die Inaugenscheinnahme und Bewertung der Kontakte außerhalb des Heims zuständig ist. Nur an wenigen Stellen wird sichtbar, dass es in Bezug auf die Betreuungs- und Mentorenfunktion zu emotionalen Wertungen der Situation eines Kindes kommt, die offenbar aus dem nahen Kontakt, der im Alltag gepflegt wird, herrühren.

Lebensführung im Soziotop Kinderheim

Es deutet sich an, dass das Leben im Kinderheim auf einer professionellen Trennung eines inneren emotionalen und intimen Lebensbereiches der schutzbefohlenen Kinder und Jugendlichen und eines äußeren Lebensbereichs, der mit Hilfe der Heimbetreuung reguliert wird, basiert. Der gravierende Unterschied zum Soziotop Familie in ökologischer Perspektive liegt darin, dass die Ersatzfunktion sich zunächst überwiegend auf den Bereich der äußeren Vollzüge beschränkt. Dennoch spielt gerade der innerpsychische Bereich eine große Rolle. Dass die Kinder im Kinderheim leben, hat mit tief greifenden individuellen sozialen und psychischen Problemlagen zu tun. Die Arbeit der Betreuerinnen und Betreuer im Heim ist darauf ausgerichtet, in den alltäglichen Lebensprozessen Probleme insofern zu reduzieren, als dass der Fortschritt der Entwicklung im Rahmen gesellschaftlicher Normalerwartung gesichert werden soll.

Da hat man also direkt gesehen, fühlt sich wohl, ist zufrieden mit ihrer Situation, erstmal so, und ähm, [...], ja, hat halt, wie gesagt, sofort gute Kontakte aufgebaut, ne, zu den anderen Kindern, auch auf die Erwachsenen oder die Erzieher konnte sie sich einlassen, [...] Schule war damals ähm schon mit denn Leistungen eher ein Problem, ähm sie hat halt Nachhilfe bekommen, das weiß ich wohl, weil die Nachhilfelehrerin ist immer noch da und bei der hat sie jetzt auch wieder Nachhilfe [...] (I/E/Mb/26)

Diese Problemlösung kann mit Kade/Nittel als Prozess der „Renormalisierung“ von Biographien gesehen werden. Die pädagogische Institution trägt dazu bei, „die Wucht kritischer Lebensereignisse bzw. Statuspassagen abzufedern und zur Lösung der dabei auftretenden individuellen Probleme beizutragen“: „Renormalisierung“ bedeutet dabei die „Synchronisierung von individuellen Veränderungsprozessen mit der Dynamik kollektivgeschichtlicher Entwicklungsverläufe“ (Kade/Nittel 2003, 746). Die Beobachtung des Übergangs in das Heim zur Stabilisierung des Lebens Mbs und auch der anderen Gruppenmitglieder ist dabei besonders wichtig. Der Übergang in das Heim steht im

Zentrum der systematischen Problembewältigung und hat Priorität. Es schließt sich gleichsam konzentrisch die Suche nach weiteren Problem- und Konfliktherden an.

In Mbs Fall sind schulische Probleme zu regeln. Dazu wird im Rahmen der Institution Kinderheim Nachhilfe zur Verfügung gestellt, die Mb nach Bekunden Frau Hs auch alternativlos wahrnehmen muss. Wichtig ist, dass diese Nachhilfe im Heim selbst durchgeführt wird und nicht nach außen verlagert werden muss.

Diese Angleichung einer Biographie an die differenzierten Erwartungen einer Kultur und Gesellschaft ist in vielen Arbeiten Kohlis als „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (vgl. exemplarisch Kohli 1985) bezeichnet worden. Neben der Unterstützung in schulischen Problembereichen gehört die zeitliche und räumliche Begrenzung der Lebensgestaltungsmöglichkeiten durch die Heimordnung in den Bereich der Institutionalisierung des Lebenslaufs, um die biographische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu stabilisieren. Das feste Korsett einer zeitlichen und räumlichen Lebensstruktur ordnet die Lebensvollzüge in den transparenten Rahmen eines Pflichtensystems, das allgemeingültigen Charakter hat und weitgehend frei ist von persönlichen Involvementen. Dazu gehören feste und nach Lebensalter und Bedürfnissen gestaffelte Zeiten des Schlafengehens und des Weckens. Feste Mahlzeiten bestimmen den Rhythmus vor allem der Nachmittags- und Abendgestaltung. Alle Kinder haben monatlich wechselnde „Ämter“ inne, die jeden Tag erledigt werden müssen (Staubsaugen im gemeinschaftlichen Wohnzimmer, Waschbeckenputzen im Bad, Tischdecken usw.).

Mb kommt diese Lebensführung als Alternative zu ihrem Leben in der Pflegefamilie mit den weniger transparenten und auf emotionalen Verstrickungen beruhenden Lebensumständen offenbar entgegen. Auf die Frage nach einer Einschätzung der Unterschiede von Heimleben gegenüber dem Leben in der Pflegefamilie in Bezug auf Mb äußert Frau H:

Wir haben ja mehrere Mädels in dem Alter und ähm, das ist immer so die Frage, wo setzt man die Grenzen, sei es jetzt, die schminken sich schon mit zwölf und vielleicht ist bei manchen Eltern, die dann ansagen, das ist aber erst mit dreizehn oder vierzehn erlaubt oder, ne. Also, da muss man halt immer gucken, inwieweit man damit einverstanden ist oder inwieweit man jetzt sagt, du bist da noch zu jung dafür. Da sind sicherlich einige Dinge, die machen wir dann auch ganz anders als in der Familie, ne, aber die kriegen ja auch mit, dass hier wirklich dann dreizehn-, vierzehnjährige Mädchen sind, die sind dann natürlich viel, viel weiter. Oder die ham sich mit acht, neun schon über Jahre zu Hause immer geschminkt oder mit zwölf schon 'n Piercing oder was auch immer, ne, dass die Eltern dann damit einverstanden waren und dat is natürlich dann ähm ja, ganz anders hier. Man muss dann ganz anders gucken, man kann da nicht sagen, so du bist erst zwölf, deswegen machst du dir die Augen nicht schwarz. Sicher ist das immer die Sache, wie findet man das selber oder inwieweit sagt man jetzt, das finde ich nicht in Ordnung, aber ähm, [...] ja, das ist hier sicherlich ähm [...] anders als in der Pflegefamilie. Das

ganz bestimmt. Dass es in dem Punkt sicherlich ein bisschen lockerer gehandhabt wird, und in manch anderen Sachen natürlich dann auch wieder andere Grenzen aufgesetzt werden, ne, aber [...] halt aufgezeigt werden, die halt in der Pflegefamilie offener sind. (I/E/Mb/62)

Da die Betreuer der Wohngruppe nicht die Funktion von Eltern übernehmen, um keine emotionalen Verstrickungen mit unkontrollierbarem Problempotential zuzulassen, ist der Freiheitsraum der Kinder und Jugendlichen im Binnensystem der Heimumgebung größer als gewöhnlicherweise in einer Familie. Solange der Lebenslauf an die Normalerwartung angeglichen werden kann, bestehen individuelle Spielräume der Lebensführung. Die begrenzte Bindung an die Betreuer ermöglicht andere Bindungen, die die Kinder und Jugendlichen im Heim offenbar gegenseitig besetzen.

Schminken und Haarefärben war für Mb offenbar ein außerordentlich relevanter Streitpunkt mit ihren Pflegeeltern. Frau Hs Ausführungen weisen darauf hin, dass hier Grenzen zu setzen, innerhalb einer Familie eine schwierige Aufgabe ist, weil dies zu emotionalen Verstrickungen der Kommunikationspartner führt („Also, da muss man halt immer gucken, inwieweit man damit einverstanden ist“). In der Wohngruppe orientieren sich die Kinder und Jugendlichen nach Auskunft Frau Hs eher an der Peer-group. Die Peer-group ist heterogen. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus unterschiedlichen Lebenskontexten mit unterschiedlichen Regelsystemen und Vorgeschichten. Da die persönliche Orientierung und Stilausprägung der Kinder und Jugendlichen nicht in den zu regelnden Relevanzbereich der professionellen Betreuung gehört, werden im Rahmen des Zusammenlebens im Heim größere Toleranzbreiten für die persönliche Entwicklung gelassen. Begrenzungen bestehen umso fester nach außen:

Ja, sei es zum Beispiel ähm [...], wenn ein Kind oder ein Jugendlicher sagt, ich möchte nach der Schule zu der und der Freundin, dann ist es bei uns schon ganz klar, dass wir auf jeden Fall die Freundin kennen wollen, die Eltern kennen wollen, dass wir Telefonate auch führen oder wenn es um Übernachtungen geht ähm bei den Freunden, dass man dann schon ganz genau schaut, wo sind die, ne. Oder wenn die sagen, ich möchte jetzt ein bisschen außerhalb gehen in die Stadt oder wie auch immer, dann wollen wir schon ganz genau wissen, mit wem und wie lange. Wie lange, klar, das ist in der Familie auch, ähm [...] dass die zum einen Interesse haben, mit wem halten sich meine Kinder auf, ist klar, und auch wissen wollen, wann sind die zurück, aber wir schauen schon ganz genau hin, dass wir also auch wirklich genau wissen, dann und dann sind die da und da und so sind die Eltern oder so sind die Kinder, also das ist uns schon ganz wichtig, ne. [...] (I/E/Mb/64)

Die Vermeidung emotionaler Verstrickung zugunsten einer professionellen Rahmung des Lebens der Schutzbefohlenen erlaubt im Innern des Aufmerksamkeitsbereichs Toleranz gegenüber der Lebensführung der Kinder und Jugendlichen, nicht aber in ökologi-

schen Außenbezirken, die die Kontrolle einschränken. Die Betreuer können kein Vertrauensverhältnis als tragende Basis gelten lassen. Die Organisation des Lebens eines schutzbefohlenen Kindes bezieht sich auf die Unterstützungssysteme, wobei aufgrund der in vielen Fällen nicht hinreichend bekannten Vorgeschichte der Kinder und Jugendlichen besonders geprüft werden muss, ob die Systeme außerhalb des Heims wirklich unterstützend wirken. Deshalb ist es nach Bekunden der Heimbetreuer erwünscht, wenn die Kinder und Jugendlichen nach Voranmeldung Freunde kommen lassen, die sich dann als Gäste im Heim aufhalten, während umgekehrt der Aufenthalt der Kinder und Jugendlichen an einer anderen Stätte, einen großen Organisationsaufwand bedeutet, der gleichzeitig immer auch das Regelsystem des Heimes selbst infrage stellt, denn es sind dann „direkt mehrere Kinder betroffen“, die sich auch außerhalb aufhalten wollen. Da die Betreuer davon ausgehen, dass die Kinder labil sind, bedeutet das Verlassen der Grenzen des Heimes immer das Treffen des neuralgischen Punktes des Systems, denn

je nachdem, welche Geschichten die anderen mitbringen, die dann sagen, ach nee, was soll'n wir denn zurückgehen, gehen wir doch noch mal Richtung Bahnhof oder gehen wir doch noch mal über Nacht weg, (I/E/Mb/66)

bleibt immer ein unkalkulierbares Restrisiko mit der Öffnung der Grenzen für die Betreuung bestehen. Die Gefahrenherde werden also einerseits außerhalb des Systems lokalisiert. Der Kontakt nach außen wird deshalb mit einem professionellen Misstrauen behandelt. Andererseits tritt hier die Schwierigkeit auf, die „Geschichten“ der Kinder und Jugendlichen als gleichsam unbefriedeten Kern ihrer Persönlichkeit anerkennen zu müssen, der in der Regel aus dem Zuständigkeitsbereich der Betreuung heraus fällt.

7.4.1.2.2 Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation

Bedeutung von Raum und Zeit im System des Heims

Das Leben im Heim ist gleichsam ein Ausnahmezustand. Dort, wo sich sonst der Verbund einer Familie entwickelt, ist das Heim in seiner Zusammenlebenssystematik festgelegt. Diese Festlegung basiert gewissermaßen auf dem Generalverdacht, dass gerade der Bereich des familiären Zusammenlebens im Zusammenhang mit der Vorgeschichte der Kinder und Jugendlichen empfindlich gestört worden ist. Im Falle Mbs führt das dazu, dass die Mentorin Mbs im Interview das Verhältnis Mbs zum leiblichen Vater distanziert beurteilt und vor allem den Kontakt, den die Pflegeeltern Mbs suchen, auf die Übermitt-

lung von Grüßen an Mb beschränkt. Das Zusammenleben in der Wohngruppe lässt Kohäsionen im Rahmen mehr oder weniger enger Freundschaftsbildungen der Peer-group zu. Ansonsten stehen Anpassungsprozesse im Vordergrund, in deren Entwicklung die Betreuer nach Möglichkeit nicht eingreifen, wie es etwa im Beispiel der Notwendigkeit einer Einigung Mbs mit den Wohngruppenmitgliedern beim Musikhören deutlich wird:

Sie ist mitten dabei, ähm [...] so dass ja aus jedem Zimmer dann andere Musik oftmals kommt und dann noch verschiedene Lautstärken und äh, sie muss sich dann halt mit ihrer Zimmernachbarin einigen, welche Musik sie hört und wir müssen halt gucken, inwieweit da die Lautstärke zu regeln ist. (I/E/Mb/106)

Die Betreuer erfüllen hier die Aufgabe von Moderatoren in dem Fall, dass keine Einigung der Mitglieder der Wohngruppe selbst erreicht wird. Der Abstand zu solchen kleinen Alltagskonflikten ermöglicht den Betreuern, den Fokus auf die Ausgrenzung größerer Konflikte zu legen. Auf diese hin ist die gesamte Struktur des Heims abgestellt. Die Zeitplanung des Alltags, die den Tagesverlauf in einen sehr festen Rahmen überführt, entspricht dem alten Erbe aus der Entwicklungsgeschichte der großen institutionalisierten Erziehungssysteme, dessen Ursprung Foucault im mittelalterlichen Mönchtum sieht (vgl. dazu Foucault 1976, 192).

Die von Foucault analysierte monastische Struktur ist im Kinderheim wieder zu erkennen. Die feste Regelung des Tagesablaufs, die Verpflichtung zur Übernahme von „Ämtern“, andererseits auf Nachhilfeunterricht im speziellen Falle Mbs zur Angleichung an die schulpädagogischen und damit gesellschaftlich sanktionierten Normalerwartungen weisen darauf hin. Die Lockerung bestimmter Rahmen mit Zunahme des Lebensalters weist auf eine radiale Weitung der Systemgrenzen hin, weniger auf eine lineare Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, auch wenn beides miteinander gekoppelt ist.

Diese Struktur hat damit zu tun, dass der Heimaufenthalt nicht als eine erzieherische Dauerlösung konzipiert ist, auch wenn er dies im Einzelfall wird. Der Heimaufenthalt ist ein Interim, das aus einem Zeit- und Entwicklungsbruch eines Kindes oder Jugendlichen entsteht. Der Kern der problematischen (Vor-)Geschichte der Kinder und Jugendlichen wird gleichsam eingekapselt und gefristet. Die tief greifende Auseinandersetzung mit den biographischen Ereignissen des Lebens vor dem Heimaufenthalt wird von allen Beteiligten vermieden, solange das Kind oder der Jugendliche noch nicht reif scheint zu einer entsprechenden individuellen Aufarbeitung. Auf die Frage, was Frau H als Mentorin über die Zusammenhänge des Wechsels Mbs aus der Familie erfahren habe, antwortet sie:

Ähm, ich weiß, dass es da Probleme in irgendeiner Form gab, klar, sonst wäre sie damals nicht hier hingekommen. Was da genau war, weiß ich nicht, dürfte ich auch wahrscheinlich jetzt auch so nicht benennen, aber ist jetzt auch für uns auch erstmal gar nicht so ausschlaggebend gewesen, da wir erstmal so aktuellen Stand geguckt haben. (I/E/Mb/22)

Auch die Heimbetreuer sind vage informiert und diskret, das aktenkundige Problem wird vom Jugendamt verwaltet. Kern der Aussage ist, dass auf den „aktuellen Stand“ geschaut wird, eine Formulierung, die Frau H auffallend häufig während des Interviews benutzt.¹⁸⁷ Die Gegenwart ist die Aufgabe der Heimbetreuung im Zeitzyklus des Alltags. Sie wird auf Dauer gestellt und ist zeitliche Basis der Stabilisierung der Lebenszustände der Kinder und Jugendlichen. Der Schutz dieser Gegenwart wird nicht nur in der Zeitstruktur, sondern auch durch die Raumstruktur des Heims gewahrt (vgl. dazu Foucault 1976, 251f.). Die architektonisch an ein Kloster erinnernde Anlage ist umzäunt und wird durch einen turmartigen Eingangsbereich mit Pförtnerloge betreten. Die einzelnen Wohneinheiten der Trakte werden durch den Innenhof erreicht. Das Heim liegt abseits der großstädtischen Wohngegenden auf einem Hügel von Wald umgeben. Diese Einfriedung des Raums des Kinderheims erlaubt die Beweglichkeit im Raum, die Mb in ihrer Situation offenbar entgegenkommt, wie aus folgender Äußerung Frau Hs zu entnehmen ist:

Sie übertreibt natürlich sehr extrem, wie ich jetzt auch gehört hab von den Lehrern, dass sie hier keine Grenzen gesetzt kriegt und dass hier alles wunderbar, [...] ist natürlich nich, an dem [...] ähm, aber erstmal glaub ich, kommt sie mit unserem System ganz gut so zurecht, ne, mit unserem Zusammenleben. [...] (I/E/Mb/58)

Die Weiträumigkeit des Geländes und die Umgebung mit anderen Jugendlichen, an denen sich Mb orientieren kann, vermitteln nach der für sie subjektiv als einengend empfundenen Familiensituation den Eindruck von Freiheit, während sie sich in den Grenzen dieses Systems wohl fühlt. Andererseits ist der Raum objektiv eingegrenzt, so dass die kontrollierende Betreuung gewährleistet ist und das Individuum in seinen Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt ist (vgl. Ecarius 1996, 223). Auf Nachfrage zu den Bewegungsspielräumen Mbs antwortet Frau H:

Rausgehen heißt für Mb eher hier auf dem Gelände und in der Nähe. Ne. Also wenn die Mb jetzt äh hier ist und sagt, ich geh raus, dann heißt das, die ist hier irgendwo in dem Umkreis. Wenn sie jetzt sagt, ich will außerhalb gehen, dann ist

¹⁸⁷ Die dahinter stehende Denkfigur ist, dass das Paradigma „Lebensbewältigung“ ein zu großes heuristisches Potential hat, das nicht mehr bewältigt werden kann. Im Sinne einer praktischen „Versorgung“ schwieriger Fälle ist deshalb die Einschränkung auf die aktuelle Situation eine Notwendigkeit (vgl. Schefold 2004, 184).

das ja nach Absprache. Ne. Also Rausgehen, wenn ich von Rausgehen rede, heißt immer hier, im nähern Umkreis. (I/E/Mb/168)

Wenn zur Vermeidung der vorgeschichtlichen Probleme die Kontakte zur Außenwelt reguliert und kontrolliert werden müssen, bedeutet dies, dass ein möglichst großer Teil des Lebens sich innerhalb der gezogenen Grenzen abspielen muss. Insbesondere in der Freizeitgestaltung trägt das Heim dieser Anforderung Rechnung. Es werden vielfältige Freizeitangebote unterbreitet, die Mb gerne annimmt. Sie ist Mitglied in der Starlight-AG, die von einem für diese Zwecke beschäftigten Freizeitpädagogen betreut wird, und nimmt dessen weitere Angebote an (gemeinsame Besuche im Kino, Freizeitbad usw.). Dass Mb, deren Freizeit aufgrund der Schulzeiten und des langen Weges begrenzt ist, sich zusätzlich außerhalb des Kinderheims bei einem Leichtathletikverein anmelden ließ, ist deshalb problemlos für die Betreuungsorganisation, weil es sich bei dem Verein um ein organisiertes nicht-formelles Unterstützungssystem handelt, das sich dem Erziehungskonzept des Kinderheims anschließen lässt.

Wahrnehmung des Kindes

Da im Zusammenleben im Heim keine spezielle und subjektive Zuwendung der Betreuer gegenüber den Kindern und Jugendlichen vorgesehen ist, aus der sich eine gemeinsame Geschichte entwickeln könnte, sondern das Verhältnis zwischen Betreuern und Heimbewohnerinnen und -bewohnern, zwischen Mentoren und den zugeordneten Kindern und Jugendlichen systembedingt funktional ist, gibt es kein Erziehungskonzept, das auf Mb persönlich angewendet wird. Das Leben im Kinderheim ist immer eine Art Ausnahmezustand gegenüber dem Leben in der Familie, denn die Familie hat sich trotz des rasanten Wandels des Familienbildes als Lebensentwurf weitgehend durchgesetzt. Hofer/Wild/Noack sehen als Gründe hierfür die Plausibilität dieses Lebensentwurfes in der Suche nach Lebenssinn und die große Anpassungsfähigkeit der Familie (Hofer/Wild/Noack 2002,1). Das Leben ohne oder außerhalb der Familie im Kinderheim kann daher kaum eine Alternative sein, sondern tritt als Unterstützungssystem in jenen prekären Situationen auf, die durch das Familienleben nicht mehr bewältigt werden können und damit einen Bruch von persönlichen Sinnentwürfen bedeuten. Es geht also zunächst nicht so sehr um Persönlichkeitsbildung. Vielmehr „liegt der Schwerpunkt auf einer Allgemeinheitsindividualität“ (Ecarius 1996, 222), deren Herausbildung eine Eingliederung des Individuums in den Rahmen der Normalerwartung der Gesellschaft er-

möglichen soll. Dabei wird von den subjektiven Befindlichkeiten zunächst abstrahiert, weil „der individualisierte Lebenslauf als ständige Konstruktion und bruchstückhafte Organisation“ (Ecarius 1996, 222) für die Heimkinder aufgrund ihrer Vorgeschichte vorzeitig gescheitert ist. Der eingekapselte lebensgeschichtlich aufgeschichtete Problemerkern wird von den Betreuern im Heim aber nicht übergangen, sondern rückt dann in den Fokus, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher den Willen bekundet, daran zu arbeiten und Hilfe in Anspruch zu nehmen. Nach Frau Hs Wahrnehmung ist dies bei Mb aber noch nicht der Fall:

Aber es is ja nun mal so, man guckt ja erstmal, wie leben sich die Kinder hier ein, ne, so, und wenn dann 'ne gewisse Zeit vergangen ist, ist ja ganz unterschiedlich, bei manchen kommt's ja schon nach zwei, drei, vier Wochen und bei manchen erst nach Jahren, dass dann wirklich an die Geschichte oder an, an, an [...] die familiäre Situation auch rangegangen wird. Äh, inwieweit bei ihr damals schon was aufgebrochen ist, weiß ich nicht,¹⁸⁸ ne, jetzt hier ist nichts, wo sie jetzt, ich sag mal ans Eingemachte gehen möchte, ne, bedingt auch dadurch, dass sie auch erst acht Wochen hier ist, also [...] wird vielleicht irgendwann kommen, ist einfach so, sie weiß mittlerweile, sie kann jederzeit kommen, sie kommt auch bei Problemen, die dann aber eher Freunde, Schule et cetera betreffen, ähm [...] und ich bin davon überzeugt, irgendwann wird sie auch sicher von ihrer Geschichte erzählen und auch Hilfen benötigen. (I/EMb/38)

Schon die Metaphorik macht deutlich, dass die zyklische Zeit des Heims Mb helfen soll, Abstand zu der „Geschichte“ zu bekommen, die nur insofern zurückgestellt wird, als gleichsam eine „backstory wound“ unter einer nicht stabilen Oberfläche „aufbrechen“ kann. Frau H lokalisiert das Problem vage in der „familiären Situation“ Mbs. Das Heim ist in ihrem Verständnis mit seiner formalen Lebensstrukturierung gegenüber dem ausgeblendeten Umstand der „wirklichen“ Geschichte ein Zustand der angehaltenen und gefristeten Zeit, die erst durch Mb selbst wieder eingesetzt werden kann. Die Grenzen des Heims, die Kontrolle, der Standort gewährleisten jenen Zeit-Raum, der es dem Subjekt ermöglicht, an den Problemerkern, das „Eingemachte“, der Bearbeitung heranzutreten. Dazu ist Vertrauensentwicklung notwendig, die durch den Verzicht auf persönliche Verstrickung im Rahmen des Systems nur passiv möglich wird. Sie kann nicht eingefordert werden. Mb hat das Angebot, sich zu öffnen und Hilfe entgegenzunehmen, aber ob und wann sie sie annimmt, ist ungewiss.

Frau H nimmt dabei Mb einerseits als sehr lebensfroh und aktiv wahr, andererseits als extrem verschlossen gegenüber ihrer nahen Vergangenheit in ihrer Pflegefamilie:

¹⁸⁸ Frau H bezieht sich hier auf den ersten Wohnaufenthalt Mbs im Heim, bevor sie in die Pflegefamilie wechselte.

Einige Gründe hat sie benannt, vielleicht sind da noch einige, wo sie vielleicht im Moment noch nicht drüber sprechen kann oder möchte, ähm [...] natürlich ist es schon sehr auffällig, wenn, wenn ein Kind, ein Jugendlicher direkt komplett dicht macht, ne und gar keinen [betont] Kontakt mehr möchte. Ähm, die Gründe, die sie genannt hat, können sicherlich Gründe sein, wo man sagen kann, O.K., erstmal will sie ja keinen Kontakt, kann man verstehen, aber wieso dieser absolute, diese absolute Ablehnung jetzt zur Zeit so da ist, das ist für uns genauso fraglich. (I/E/Mb/56)

Mb scheint sich bisher selbst ihre Gründe für den radikalen Bruch mit ihren Pflegeeltern noch nicht hinreichend verständlich gemacht zu haben. Ihr Bemühen liegt eher darin, sich eine soziale Stellung in der immer noch neuen Gemeinschaft zu verschaffen. Sie experimentiert mit neuen Bekanntschaften, stellt neue Kontakte her.

Frau H benutzt eine bildliche Beschreibung der Sprunghaftigkeit Mbs, die darauf hindeutet, dass Mb grundsätzlich noch nicht zu sich selbst gefunden hat, sondern häufig Ablenkung, vielleicht auch Anerkennung sucht:

Ich glaube, [...] dass es eher [...] es immer noch so, dass, dass sie da äh [...] ihren Weg im Moment immer noch sucht. Also ich würde nicht sagen, [...] wie gesagt, sie ist ein gern gesehenes Mädchen hier und sie guckt auch, dass sie Freundschaften schließt, aber ähm [...] aufgrund ihres Verhaltens an sich, dass sie eher noch rum-springt und äh [...] so, denk ich mal, hat sie ihren Ruhepunkt an sich hier noch nicht gefunden. (I/E/Mb/84)

Die zeitliche, räumliche und soziale Struktur des Heims soll aber die Möglichkeit eröffnen, Ruhe herzustellen und aus einer entstehenden kontemplativen Haltung heraus Lebensstabilität zu gewinnen. Betrachtet man die zunächst in den Vordergrund tretende Aufgabe der Heimbetreuung, Formen normativ gebundener Lebensabläufe unter Einbindung der dazu notwendigen Unterstützungssysteme zu organisieren, im Zusammenhang mit dem in zweiter Linie mitlaufenden individuellen, persönlichen Hilfsangebot, das sich aber offenbar nicht auf Ablaufroutinen erstreckt, dann wird deutlich, dass in der Heimbetreuung an zwei Polen gearbeitet wird: Einerseits an der Sicherung der Alltagsabläufe und andererseits an der Aufarbeitung der persönlichen Geschichte wie auch immer gebrochener biographischer Verläufe.

Die Verbindung dieser beiden Pole kann mit Kuderass Begriff der „Lebensführung“ erfasst werden, den er den beiden soziologischen Begriffen „Lebenslauf“ und „Biographie“ beifügt, um den dialektischen Zusammenhang von individueller Lebensgestaltung und der Institutionalisierung von Lebensläufen zu beschreiben. Die Lebensführung sichert den Zusammenhang von Lebenslauf und Biographie dadurch, dass Konsistenz und

Kontinuität der individuellen Existenz im Schnittpunkt der diachronen biographischen Entwicklung und dem synchronen, routinisierten Alltag entstehen (vgl. Kudara 1995, 97). Erst in der Überschneidung dieser beiden Aspekte wird die Sinnfälligkeit dieser beiden Konzepte hergestellt. Insofern kann das Heimsystem als die Herstellung und Sicherung der Alltagsroutinen und –abläufe gesehen werden, das die Option für eine Verbindung des Alltagsverlaufs mit biographischen Sinnentwürfen bereithält. Dies funktioniert nur, wenn die Lebensführung die sinnhafte Verbindung der zwei Zeitentwürfe des biographischen und des alltäglichen Lebens miteinander erlaubt.

Was mit „Rumspringen“ und „Hin-und-her-Hüpfen“ Mbs von Frau H metaphorisch bezeichnet wird („aber ähm, da orientiert sie sich doch im Moment eher so, dass sie hin und her hüpf“ (I/E/Mb/80)), ist der Hinweis auf die noch ausstehende Vermittlung der Zeiten Mbs zu einer teleologischen Struktur, die eine stabile Lebensführung durch sinnfällige Fusion der beiden Zeitpole in der Lebenswelt Mbs auch außerhalb der systemischen Grenzen des Heims möglich machen soll. Diese auf sportliche Aktivität verweisenden Bilder machen deutlich, dass Mb eine Heranwachsende ist, die körperliche Aktivität und Bewegung sucht, um eine innere Stabilität herzustellen, die diese Zeitstrukturen auch in einem räumlichen Sinn innerlich und äußerlich miteinander verbindet:

also dass glaub ich, nee, das würd ich sagen nicht, dass sie noch nicht ihren festen Punkt hier an sich gefunden hat. Das ist eher noch dieses Ausprobieren und dieses ich geb mich jetzt da ein und da ein und ich versuch meinen Weg zu finden. [...] Aber gefunden hat sie ihn, würde ich sagen, noch nicht. (I/E/Mb/84)

Das Kinderheim ist für Mb in einem physischen Sinne der geschützte Proberaum, der dabei nicht den Weg der Lebensführung vorgibt, sondern durch das Aussetzen der diachronen Zeit die Chance einräumt, an die eigene Biographie sinnbildend anzuknüpfen.

Medieninteressen

Die Charakterisierung Mbs durch ihre Mentorin macht deutlich, dass Mb den sozialen Kontakt vor allem zu der Peer-group der Heimbewohnerinnen und Heimbewohner sucht. Um diese Kontakte zu knüpfen und zu pflegen, hält sie sich gerne außerhalb der Parzelle ihrer Wohneinheit auf. Frau H schätzt sie als entsprechend beliebt ein, was dazu führe, dass sie sich schnell „sehr, sehr gut integriert“ (I/E/Mb/26) habe. Später fügt sie allerdings hinzu, dass sich für Mb momentan erst zwei dieser Kontakte zu engeren Freundschaften stabilisieren.

Der soziale Aktionskreis Mbs und ihre Beweglichkeit hängen dabei offenbar mit ihrer Befindlichkeit zusammen:

sie ist hier hingekommen, sie war sofort Mittelpunkt und war sofort interessant für die anderen Kinder und äh, hat sich im Großen und Ganzen an die Regeln hier auch erstmal gehalten und das ist auch immer noch so. Also hier ist es nicht aufgefallen, dass sie eine Entwicklung gemacht hat, wo man sagen würde, sie, sie, sie ist jetzt äh [...] mehr auffällig als, als sie gekommen ist. Das auf keinen Fall. [...] Auf keinen Fall. Da ist jetzt noch nicht mehr passiert. Nee. Nee. (I/E/Mb/68)

Es gehört für Mb offenbar zur Anpassung, sich selbst offensiv zu positionieren. Sofern dies gelingt, akzeptiert sie auch das Regelsystem der Lebensumgebung des Heims. Die Pflege dieser sozialen Kontakte ermöglicht offenbar auch, ihre Lebensprobleme auszublenken. Die entsprechende Freizeitgestaltung ist aufwendig:

Ja, hier auf der Gruppe ist es so, ähm [...] dass die Mb [...] mit den anderen sicherlich ihre Freizeit verbringt mit Musikhören, Quatschen, Rausgehen, ähm spannend findet, gerade Mb auch, die anderen Kinder, von den anderen Gruppen, sprich die Jungs auch ganz speziell, da ist jetzt großes Interesse da, und mit denen halt rumläuft und mit denen halt Taschengeld ausgibt oder was auch immer, also sie ist jetzt nicht jemand, die sich ähm mit an den Tisch setzt und jetzt ein Tischgesellschaftsspiel spielt. Also wir haben einige Kinder, klar, da, [...] die würden dann oder möchten dann auch gerne irgendwas spielen, Kartenspiel oder was auch immer, und Mb ist dann eher diejenige, die dann rausgeht und gucken muss, inwieweit habe ich äh [...], kann ich da mitlaufen oder mitgucken oder irgendwas da unternehmen. (I/E/Mb/76)

Frau H beschreibt den engeren Kreis der Wohngruppe als Kommunikationsgemeinschaft Mbs, der schnell weiter gefasst wird und sich über das ganze Heim erstreckt. Sie stellt soziale Interaktion im Rahmen der Peer-group in das Zentrum ihres Interesses. In dieser Interaktion helfen Medien bzw. Inhalte, die Anlass zur sozialen Interaktion geben. Wichtig ist gemeinschaftliches Musikhören, so dass man sich in der Kommunikation auf die Musik beziehen kann. Der entsprechende Mediengebrauch bedient damit in den Augen der Mentorin Mbs kein abgeschlossenes Privatinteresse und gilt für Mb auch weniger als Rückzugsmöglichkeit, sondern dient nach Auskunft Frau Hs vor allem der Aufrechterhaltung der Peer-group- Kommunikation. Das Interesse an sozialer Inszenierung Mbs deutete sich schon in der Anwahl der Starlight-AG an. Sie ist aufführungsbezogen und gibt Mb Raum zur Präsentation.

Das musikbezogene Gemeinschaftsinteresse wird vor allem durch das Radio bedient.

Also Radio, um noch mal darauf zu sprechen zu kommen, ist sicherlich auch ähm für sie hier interessanter geworden, weil unsere anderen Mädels viel Eins Life hören, da ist ja aktuelle Musik, die die Mädels interessiert. Läuft halt sehr, sehr viel. Wir ham auch in der Küche hier meistens Radio an. Ähm, aufgrund dessen könnte

ich mir vorstellen, dass das Interesse ein bisschen mehr geweckt ist, aber sie zählt jetzt nicht zu denen, die jetzt soviel hören wie die andern, aber sie hat es zwischendurch auch an. Ähm [...] hinzukommt, dass die Zimmernachbarin auch ganz gerne Radio hört und dann müssen sie sich natürlich einigen. Wenn sie jetzt natürlich Tokio Hotel, ja, ja. (I/E/Mb/94)

Das Radio als Medium ist für Mb aus drei Gründen besonders geeignet: Der Gebrauch des Radios gehört zu den mitlaufenden Gewohnheiten der Bewohnerinnen in der Gruppe. Das Radio zu nutzen, bedeutet deshalb für Mb, Anpassung herzustellen. Das Radio bietet den Kommunikationsstoff der Mädchen untereinander, in der aktuellen Musik, die der Sender Eins Life abspielt, insbesondere der Gruppe Tokio Hotel, die für Mb besondere Bedeutung hat. Das Radio ist ein Medium, das ohne Vorbereitung einbezogen werden kann – typisch scheint die Nennung der Küche als Ort der alltäglichen sozialen Interaktion in der Peer-group. Das Radio scheint daher aufgrund des Programms, der Kommunikationsbedürfnisse der Mitglieder der Wohngruppengemeinschaft und über sie hinaus ein flexibles Medium zu sein, das ebenso flexible Interaktionsgemeinschaften entstehen lässt, die das Musikprogramm in die Verständigung einbeziehen. Das Radio übernimmt damit in der Wohngruppe des Kinderheims gewissermaßen die Funktion, die Hurrelmann/Hammer/Stelberg dem Fernseher für die Familie zuschreiben (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, 160) und dem Frau H das Radio als für Mb „interessanteres“ Medium gegenüberstellt. Da im Heim kein Eltern- und Geschwistersystem das soziale Leben prägt, entfällt die zentralisierende und dabei stabilisierende Funktion des Fernsehens. Das Radioprogramm kommt der eher „zentrifugalen“ Kommunikationssituation, die im Zentrum der Wohngruppenküche beginnt und erst in den oben beschriebenen Heimgrenzen Einschränkung findet, entgegen. Es wundert daher nicht, dass Mb mit dem Bruch mit ihrer Pflegefamilie alte Gewohnheiten der Mediennutzung deutlich umakzentuiert. Spielte in der Mediennutzung der Pflegefamilie das Radio eine marginale Rolle und gab sie im Lebenszusammenhang der Pflegefamilie einen zeitlich durchaus umfangreichen Fernsehkonsum an, so verliert das Fernsehen im Heim für sie an Bedeutung:

Aber da ist Mb nicht diejenige, die dabei sitzt und die ganze Zeit Fernsehen guckt. Eher weniger. Da ist das Interesse eher weniger. [...] Da ist eher dieses Gefühl, wenn ich mich jetzt 'ne Stunde vor den Fernseher setze, kriege ich draußen nicht genug mit. Also es zieht sie mehr noch nach draußen und zu den anderen. Da halt zu gucken, dass sie da mittendrin ist. [...] Abends oder am Wochenende auch, wenn gerade dieses ähm [...] Deutschland sucht den Superstar ist bei denen natürlich im Moment aktuell, dann sitzt sie genauso auch davor und kann auch über einen längeren Zeitraum sich da auch [...] ja [...] hm [...] mit beschäftigen. Aber sie ist auf keinen Fall ein Mädchen, was hingeht und sagt, ich möchte jetzt 'n Fernseher anma-

chen und guck jetzt 'n ganzen Nachmittag Fernsehen. Nee, da ist sie nicht dabei. [...] Also sie ist frühestens dann abends vorm zu Bett gehen, dass sie dann guckt, was ist im Fernsehen. Ja, und Musik, [...] läuft die ganze Zeit. Sobald sie da ist, ist auch die Musik an. Auch recht laut und mit Gesang und mit Tanz und allem. [...] Das auf jeden Fall. Also Musik oder Radio, auf jeden Fall. Aber Fernsehen ist ihr nicht so wichtig. (I/E/Mb/88)

Gerade weil Mb das Dezentrale in der nicht normierten Interaktion mit der Peer-group sucht, ist der Fernseher in ihrer momentanen Lebensphase wenig attraktiv. Wenn der Fernseher gebraucht wird, dann in einem kurzen Tagesabschnitt, der vor dem Bettgang zwangsläufig Rückzug aus den Interaktionsgemeinschaften der Peer-group bedeutet, oder wenn in besonderer Weise öffentliches Präsentieren bzw. Inszenieren zum Thema gemacht wird und deshalb der Interaktionsgemeinschaft und besonders Mb entgegenkommt. Wenn der Fernseher im Wohnzimmer der Wohngruppe gemeinschaftlich genutzt wird, wird er offenbar ähnlich wie das Radio als Gemeinschaftsmedium genutzt:

Selbst bei einem Film ist es oftmals so, dass man sehr, sehr viel dabei quatscht über alles Mögliche. Sei es, dass der eine den Film schon kennt oder der andere meint, das wird so und so und geht so und so aus, ähm, [...] bei Mb, wie gesagt, fällt es mir überwiegend jetzt auf, gerade, wenn ich jetzt samstags Dienst hab und dieses, diese Superstars dann auftreten, aber dann unterhält man sich ja auch die ganze Zeit. Also Ruhe ist hier eigentlich eher seltener, auch beim Fernsehen. (I/E/Mb/110)

Das Fernsehprogramm dient, wenn es genutzt wird, als Kommunikationsanlass. Es kann dann die Interaktionsgemeinschaft vorübergehend zusammenführen und zum Erfahrungsaustausch anregen, ohne dass allerdings eine starke Bindungskraft von dem Medium selbst ausgeht. Die letztlich tragende Interaktion entsteht in der Kommunikationsgemeinschaft, die sich in diesen Fällen vor dem Fernseher trifft. Während also Hurrelmann/Hammer/Stelberg dem Fernsehen für ein Familiengefüge aufgrund der dort notwendigen Definitionen von Außengrenzen der Familie und der Alltagsorganisation besondere Funktion zur Stabilisierung des Familiengefüges zuschreiben (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, 160), zeigt das Beispiel Mbs in ihrer sozialen Umgebung, dass mit der Verschiebung solcher Grenzen und der damit einhergehenden Umgestaltung des sozialen Lebens im Kinderheim Fernsehen weniger wichtig ist und flüchtig rezipiert wird.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Gemeinschaftsbildung und Anstoß für die Interaktion mithilfe von Medien ist die aktuelle Populärmusik. Hier interessiert sowohl Mb als auch die Mitglieder der Interaktionsgemeinschaft besonders die Musikgruppe Tokio Hotel, die Vorbilder der sozialen Inszenierung abgibt. Mbs Veränderungen durch Schminken und

Färbung der Haare findet ein Vorbild in der Gestalt des Sängers Bill der Musikgruppe Tokio Hotel. Die symbolische Verständigung der Peer-group geht dabei über die Musik selbst hinaus und bezieht weitere Medien ein. Nach Auskunft von Frau H spielen insbesondere handelsübliche Jugend- und Musikzeitschriften eine Rolle: Bravo, Popcorn, Jam usw. Das Heim verfügt über einen Internetraum, den Mb zusammen mit anderen Mädchen ab und zu nutzt, um Informationen über die Musikgruppe Tokio Hotel zu sammeln oder die Internetauftritte der oben genannten Musikzeitschriften aufzusuchen. Der Internetraum steht dabei unter der Obhut jener Lehrerin, die für den Nachhilfeunterricht der Kinder, an dem auch Mb teilnimmt, zuständig ist. Weitere Interessen am Umgang mit Computern, Spielen, Chats usw., hat Mb allerdings nicht.

Sie hat hingegen auch Medieninteressen, die abseits der symbolischen Interaktion und Inszenierung in der Peer-group verlaufen. Frau H nennt Lesen und – etwas überraschend – Schreiben.¹⁸⁹ Das Lesen erstreckt sich nicht nur auf Jugendzeitungen und Zeitschriften, sondern auch auf Bücher, wobei die Wohngruppe offenbar zur Zeit des Interviews nicht über für sie adäquaten Lesestoff verfügt. Frau H hat deshalb mit Mb die Vereinbarung getroffen, gemeinsam Bücher für die Wohngruppe zu kaufen, um den Lesegeschmack – Pferde- und Liebesgeschichten – der Mädchen in der Wohngruppe zu bedienen.

Mbs Schreiben bezieht sich nach Auskunft Frau Hs auf Briefe an Freundinnen und ihren Bruder. Des Weiteren schreibt Mb nach Auskunft Frau Hs auch Texte für sich selbst, wobei es sich hierbei vor allem um Lieder handelt, die sie vom Hören her kennen würde. Dieser Bereich der Medienrezeption macht für Mb eine exklusive Beschäftigung notwendig. Sie zieht sich Frau H zufolge für diese Tätigkeit zurück und gibt wenig Auskunft über ihre Schreiarbeit. Es deutet sich darin an, dass neben der inszenatorischen Lebenshaltung in den Grenzen des Proberaums des Heims, zu der ausgewählte Medien gehören, auch ein individueller Rückzugsbereich übrig ist, in dem Medien genutzt werden, was aber der Halböffentlichkeit des Heims und vor allem der Schule entzogen bleibt.

¹⁸⁹ Mbs Interesse am Schreiben war im Rahmen der freien Medienstunden in der Schule nicht ausgeprägt, auch wenn die Möglichkeit, eigene Stoffe zur Bearbeitung einzubringen, da gewesen wäre. Dies hat vermutlich mit dem Misstrauen in ihrer Situation gegenüber jenen erzieherischen Institutionen zu tun, die einerseits in ihre Vergangenheit hineinreichen, andererseits sie auch maßregeln und Lesen und vor allem Schreiben als Leistung einfordern.

7.4.2 Subjektive Deutungen des Lebens mit Medien

7.4.2.1 Das Interview mit Mb

Das Interview mit Mb fand wenige Tage nach dem Interview mit ihrer Mentorin Frau H in der Schule im Elternsprechzimmer statt. Mb wurde dazu vom Unterricht befreit und kehrte anschließend in den Unterricht zurück. Das Interview dauerte etwa zweiundvierzig Minuten.

7.4.2.1.1 Zwischen Fremdbestimmung und Autonomieentwicklung

Die neue Lebenssituation, die neue Passage, in die Mb als Heimkind eingetreten ist, bedeutet nicht nur einen Wechsel von der Institution Pflegefamilie in die Institution Kinderheim, sondern hat als Wendepunkt Auswirkungen auf die Deutung des eigenen ungeglätteten Lebens. Die Passage ist aus einem Konflikt entstanden: „Wenn konfligierende Prinzipien eine Person in Definitionsschwierigkeiten bringen, oder wenn sie aus anderen Gründen zu neuen Interpretationen ihrer Erfahrung gelangt, gerät die geregelte Kette der Statusprogression in Gefahr“ (Strauss 1974, 109). Entsprechende Problemverläufe zeitigen Selbstentfremdung und „Chaos im Miteinanderleben“ (vgl. Schütze 2006, 213) und bedürfen eines besonderen Aufwandes zur Verarbeitung. Mb muss diesen Aufwand an allen Stellen betreiben, die mit ihrem Leben verknüpft sind und ihren Lebenslauf beeinflussen. Dazu gehört neben der aktuellen Auseinandersetzung mit ihrer Pflegefamilie eine adäquate Bewertung ihres Lebens als Heimkind und ihrer Rolle als Schülerin. Des Weiteren muss sie ihr Verhältnis zu ihrem leiblichen Vater und ihrer „Ursprungsfamilie“¹⁹⁰ klären. Insofern bedeutet aktuell das Interview mit Mb in der Schule, dass eine durchaus prekäre Situation dadurch entsteht, dass sie aufgefordert ist, eine sich als problematisch abzeichnende Lebensgeschichte in der Rolle einer Schülerin im „institutionellen Korsett“ der Schule preiszugeben, das als Rahmen „aus der Perspektive der individuellen Sinnkonstruktion der biographischen Darstellungen in seinen divergenten Bedeutungen“ (Helsper/Betram 2006, 278) Reibungen hervorruft. Diese Reibungen sind in diesem Fall nicht aufhebbar, sondern im Gegenteil Bestandteil der biographischen Suchbewegung.

¹⁹⁰ Schütze führt den Begriff der „Ursprungsfamilie“ als einen Epochenbegriff in der Beschreibung einer biographischen Verlaufskurve. „Ursprungsfamilie“ steht dabei für einen sozialen Kontext, der biographische Entwicklungspotentiale hemmt und deshalb verlassen wird (vgl. Schütze 2006, 218).

Hatte Frau H als Mentorin ein gutes Verhältnis zwischen Mb und ihrem leiblichen Vater attestiert, sich dabei aber vor allem auf die für die institutionellen Abläufe relevanten Aspekte bezogen, so wird im Interview mit Mb deutlich, dass ihr inneres Verhältnis zu ihrem Vater aufgrund ihrer Lebenslage noch hergestellt werden muss. Als Thematisierungsregel im ersten Teil des Interviews steht für Mb zunächst, Widerspruch zu leisten, der eine Art Positionsfindung markiert und sich auf mehrere Ebenen bezieht: Erstens auf die Gesprächssituation, in der sie sich im Rahmen des Interviews in der Schule kritisch positioniert, zweitens gegen die Erwartung eines normalen Beziehungsgefälles zwischen Vater und Tochter und drittens gegen die Falle einer Selbstfestlegung in einer für sie rechtlich wie auch emotional ungeklärten Situation ihrer Passage als Heimkind, an der sie aber festhalten möchte. Im Gespräch antwortet Mb auf die Frage, ob sie sich mit ihrem Vater treffen würde, entsprechend knapp:

Nee, der kommt dann bei mir ins Kinderheim, ja. (I/Mb/8)

Mb verneint nicht, dass sie ihren Vater trifft, sondern sie kommuniziert gegenüber dem Interviewer, dass sie die Deutungshoheit im Gespräch innehat. Ebenso lehnt sie ab, sich inhaltlich in ein von Normalerwartungen geprägtes Vater-Tochter-Gefälle hineinzubegeben, das offenbar mit ihrer Lebenswirklichkeit auch nicht viel zu tun hat. Das Treffen mit ihrem Vater ist keine gemeinsame Unternehmung, die ein intim-familiäres Verhältnis widerspiegeln würde, sondern das Verhältnis wird über das Kinderheim reguliert: Der Vater muss zu ihr kommen und er muss die Zugangsverknappung des Heims dazu akzeptieren. Mb hält ihren Vater also inhaltlich auf Distanz. Mb vollzieht die Grenzen des Heimes, die im Interview mit ihrer Mentorin als die Grenzen für die Heimbewohner gezogen wurden, auf ihre Weise nach. Sie grenzen in ihrem Verständnis nicht mehr den Innenbereich nach außen ab, sondern den für sie eher als bedrohlich angenommenen Außenbereich, der mit ihrer Verlaufskurve als „verhängnisvoller Verkettung von Ereignissen“ (Schütze 2006, 213) zu tun hat. Obgleich der Vater formal das Sorgerecht für sie hat, dominiert sie, solange sie das Heim beanspruchen darf, das Verhältnis. Dieser knapp gezeichnete räumliche Zugang in die Heimsphäre wird von ihr auch zeitlich charakterisiert. Auf die vergewissernde Frage, ob sie schon zehn oder elf Wochen im Heim leben würde, gibt sie zur Antwort:

Ich bin da jetzt schon länger [...] ich bin da schon drei Monate. (I/Mb/4)

Mb nimmt den vorgegebenen Zeitrahmen auf und deutet ihn um. Nicht dass die angegebenen drei Monate eine entscheidende zeitliche Verlängerung gegenüber zehn, elf Wo-

chen wären, sondern sie gibt die Dauer ihres Aufenthaltes im Heim im nächst höheren Zeitmaß („Monate“ gegenüber „Wochen“) an, was als eine Abstandsvermessung gegenüber ihrem Leben zuvor in der Pflegefamilie gelesen werden kann. Mb betont, dass der Heimaufenthalt schon „länger“ sei. Dabei entscheidet das „länger“ über das Maß. Wichtig ist dabei auch die zweimalige Setzung des „Ich“ bzw. „Ich bin“. Diese kurze aber entschiedene Äußerung signalisiert, wer die Maßstäbe in der biographischen Erzählung setzt. Insofern ist diese Äußerung nicht als eine diachrone Präzisierung, sondern als eine existenzielle Bewertung der eigenen Situation zu lesen. Ein sich konstituierendes Selbst wird im Interakt entwickelt, das seinen Standpunkt manifestiert mit dem Willen, ihn zu verteidigen. Auch hier vollzieht Mb nach, was in der Zeitstruktur des Heimes vorgegeben ist. Die Zeittaktung der biographischen Zeit vor dem Heimaufenthalt wird außer Kraft gesetzt. Die Zählung im höheren Zeitmaß der Monate ist eine subjektive Entzeitlichung, die der zyklischen Zeit der Heimgegenwart gerecht wird und die problematische biographische Zeit vor dem Heimaufenthalt hinter sich lässt. Zur problematischen Zeit gehören ihre familiären Anbindungen, die sie nun aus der Distanz als Heimkind für sich strukturieren kann, ohne ihnen innerlich weiter verpflichtet zu sein. Auf die Aufforderung, von ihren Geschwistern zu erzählen, antwortet Mb, „ich hab sieben“ (I/Mb/16), und fährt fort:

Mb: Also drei Stück, das sind Ml, Wl und Sb sind nicht meine echten Geschwister, Sb ist zehn, Ml ist achtzehn, Wl ist dreiundzwanzig. Der Wl hat 'ne eigene Wohnung, der Ml wohnt jetzt in Magdeburg und Sb ist jetzt noch bei [Name der ehemaligen Pflegefamilie von M].

I: Das sind also die leiblichen Kinder von [Name der ehemaligen Pflegeeltern von M]?

Mb: Nein, nur der Wl, die anderen sind auch Pflegekinder. Ja, dann is noch der Mr, der is auch nicht mein echter Bruder, is zwar von der gleichen Mutter aber nicht dem gleichen Mann, dann der Dk is mein echter Bruder, dann Jnl und Al sind auch nicht meine echten, von der gleichen Mutter aber nicht vom gleichen Vater.

(I/Mb/20 – 22)

Mb behält eine kühle Distanz zu ihrer familiären Herkunft, die keine emotionale Bindung signalisiert. Nicht nur die Klassifikation „nicht echt“ zeigt an, dass keine Akzeptanz einer Familiensituation gegeben ist. Die Aufzählung beginnt wie eine Stückteilliste („drei Stück“), an deren Anfang die Geschwister der Pflegefamilie stehen und dann die Geschwister bzw. Halbgeschwister ihrer Ursprungsfamilie aufgeführt werden. Die Distanz bleibt gleich groß, die Opposition von „echt und „nicht echt“ trägt weiter. Dabei gibt es keinen Rangunterschied zwischen Pflegegeschwistern und Halbgeschwistern. Die erläuternde Differenzierung „von der gleichen Mutter, aber nicht vom gleichen

Mann“ zeigt eine maximale Distanz Mbs zur leiblichen Mutter, die sie nicht als „ihre Mutter“ persönlich akzeptiert, sondern nur im Rahmen der generativen Kette beschreibt. Noch deutlicher wird dies in der Erwähnung des „Mannes“, dem ebenfalls nur eine Funktion in der generativen Kette zugeschrieben wird.

In dieser nüchtern gehaltenen Aufzählung klingt allerdings vieles an: Für Mb ist Familie ein Konstrukt, das in ihrer Wirklichkeit nicht existiert. Allein die biologische Selektion der Geschwister über die Kategorien „echt“ versus „nicht echt“ lässt einen Bruder übrig, der aber keine weitere Erwähnung mehr findet und damit nicht einmal den Rest einer familiären Bindung aufzeigt. Das Gleiche gilt für ihren leiblichen Vater.

Auf die von I anfangs angebotene Unterscheidung von Pflegefamilie und Ursprungsfamilie und mögliche biographische Erfahrungsepochen wird von Mb nicht weiter eingegangen. Pflegefamilie und leibliche Familie gelten für sie gleichermaßen nicht.¹⁹¹

Ein Kontakt zur leiblichen Mutter besteht ihrer Auskunft nach nicht. Zum Zeitpunkt des ersten Wechsels in das Kinderheim war die Beziehung zwischen ihren leiblichen Eltern zerbrochen und ihr Vater aus der Familienwohnung ausgezogen. Mbs Mutter hatte sich neu gebunden und es war nach Angaben Mbs eine unglückliche familiäre Konstellation entstanden, die von Gewalt- und Alkoholexzessen geprägt war. Deshalb war sie zunächst ins Kinderheim und später in die Pflegefamilie gekommen.

Den Wechsel vom Kinderheim in die Pflegefamilie bewertet sie wie folgt:

Ja, erst war das ganz O.K. und dann wurd das, [...] nee war erstmal O.K., ja wurd ich immer älter und dann wurd es immer schlimmer. (I/Mb/40)

Mb erzählt nicht von dem Wechsel, von erinnerten Gefühlen und dergleichen. Sie ist mit sieben Jahren nach drei Jahren Heimaufenthalt in die Pflegefamilie gewechselt, dürfte deshalb über Erinnerungen verfügen, die sie allerdings nicht preisgibt. Das Zugeständnis, dass es „ganz O.K.“ war, zeigt an, dass sie – auch wenn sie sich nicht weiter emotional äußert – offenbar eine gute Zeit hatte. Mbs Ansatz, eine Wende zum Schlimmeren in der Chronologie zu erzählen, wird von ihr selbst korrigiert, um zu bestätigen, „nee war erst mal O.K.“ Diese kleine aber durch deutliche Negation eingeleitete Korrektur verrät, dass hier keine automatische Entwicklung eine Verschlimmerung der Situation herbeigeführt hat. Vielmehr hat die Verschlimmerung der Situation damit zu tun, dass sie älter wurde. Auch hier fällt wiederum eine parallelistische Anordnung auf: „wurd ich immer älter

¹⁹¹ Die in der Darstellung der Familiengeschichte mitklingende Ironie ist ein Mittel der Distanzierung von der eigenen biographischen Geschichte und mag auch ein Spiel mit unterstellten Normalerwartungen sein. Sie ist allerdings keinesfalls Mittel zur Herstellung eines bewusst herbeigeführten rhetorischen Effekts im Sinne etwa einer Satire.

und dann wird es immer schlimmer.“ Was schlimm wurde, bleibt unentdeckt, aber es wird deutlich, dass dieses Indefinitpronomen „es“ wohl mit „ich“ zusammenhängt, zumal Mb sich zuvor selbst in ihrer Darstellung korrigiert hatte und versucht hatte, die „schlimme“ Entwicklung sachlich von sich selbst zu entkoppeln. Das heißt, Mb beginnt vorsichtig ein Stück Verantwortung für die Entwicklung zu übernehmen, was vor dem Hintergrund ihrer überaus starken Etablierung ihres Ichs im Rahmen des Interviews durchaus plausibel ist. Die Entwicklung ihrer Entfremdung von den Pflegeeltern beschreibt Mb wie folgt:

Mb: Ja, die ham immer mehr gemeckert, immer. [...] Auch mal gehaun. [...] Nichts erlaubt. Dann ham die für mich bestimmt, was ich machen muss, anstatt, dass ich selber bestimmen darf. [...] Und dann gefällts mir nicht mehr so gut. [...]

I: Kannst du mal ein Beispiel erzählen?

Mb: Ich wollt mich gerne schminken, dat durft ich dann nich' aber ich durfte auch nich' die Anziehsachen anzieh'n, die ich wollte. Musste immer so schäbige Dinger anzieh'n. [...] Und die wollten ja unbedingt nach Bayern ziehen und da wollt ich auch nicht mit. Dat hab ich denn von Anfang an gesacht. Und dass se dann halt immer gemeckert haben und mich gehaun. Das is auch nicht O.K., dürfen se auch gar nicht. (I/Mb/41 – 44)

Mb argumentiert.¹⁹² Sie stellt eine Kette von vier Argumenten her, die eine qualitative Steigerung bedeuten und in eine temporale Folge („dann“) gebracht werden. Die Klimax erreicht die Argumentationskette darin, dass sie nicht selbst bestimmen durfte, was für sie völlig inakzeptabel ist. Die Argumentationskette wird syllogistisch geschlossen, wobei wiederum ein „dann“ gesetzt wird, allerdings als der zweite Teil eines Konditionals (wenn-dann), dessen erster Teil elliptisch ausgespart wurde. Mb endet inhaltlich auch nicht mit einem formalen Schluss, sondern ichbezogen „und dann gefällts mir nicht mehr so gut“ und assoziiert damit jenen flüchtigen zeitlichen Verlauf, der zuvor in der argumentativen Kette anklang und deshalb auch wie ein ironischer Kommentar zur Ablösung von der Pflegefamilie klingt. Mb legt Wert auf eine antithetische Darstellung ihrer Vorstellungswelt und der Vorstellungswelt der Pflegeeltern. Das Problem, die eigenen Ansprüche durchsetzen zu müssen, ist für Mb der Kern des Problems mit den Pflegeeltern und kann anhand von Beispielen (Schminken, Kleidung) ausgeführt werden. Die Anfangsargumente des Meckerns und Hauens werden zwar zweimal genannt, scheinen aber eher sekundär („Das is auch nicht O.K., dürfen se auch gar nicht“).

¹⁹² Der Duktus der Argumentation kann Hinweis auf noch nicht verarbeitete biographische Erfahrung sein, die eine freiere Erzählung verhindern. Schütze spricht in solchen Fällen vom „argumentativen Dilemma des Gesamtbereichs der autobiographischen Thematisierung“ (vgl. Schütze 1984, 107). In solchen Fällen zeigt sich nach Marotzki, „dass die verstärkte Krisenanfälligkeit von Subjektivität in der Moderne einen erhöhten argumentativen Bearbeitungsaufwand erzeugt“ (Marotzki 1990, 251).

Neben diesen konkreten Krisen hat Mb offenbar auch mit ihrer Stellung im Sozialgefüge der Familie zu kämpfen gehabt. Sie berichtet in der Folge weitere Details, die ein angespanntes Verhältnis auch zu den Pflegegeschwistern anzeigen, zumal diejenigen, mit denen sie sich ihren Angaben zufolge verstanden hatte, die inzwischen erwachsen sind und aus dem Haus ausgezogen sind.

7.4.2.1.2 Mediale Selbstvergewisserungen

Mb hat sich in ihrer Zeit in der Pflegefamilie offenbar eine Gegenwelt aufgebaut, die sich mit den normativen Vorstellungen der Pflegefamilie nicht mehr vereinbaren ließ. Die Konfliktbeispiele des Schminkens und der Kleidung sind nicht nur als Symptome einer Krise zu werten, sondern markieren die mediale Gegenwelt, die für Mb dabei plausibel wurde. Aktuell hat sie die Augenpartien blau geschminkt, in den Wochen zuvor waren diese häufig schwarz umrandet:

Vorher habe ich ja immer schwarze Augen gemacht, halt. [...] Weil, ich [...] ich schmink mich auch ab und zu schwarz. Ich hab damit angefang', weil der Bill von Tokio Hotel, der hat das auch. [...] Hab ich nachgeschminkt. (I/Mb/54)

Mb geht auf die Gewohnheit, die Augen schwarz zu schminken, ein, was wohl schon ein längerer Streitpunkt mit den Pflegeeltern war („Vorher“). Diese Art zu schminken, wird von ihr als dauerhaft wichtig herausgestellt. Dabei weist sie auf ihr Medienidol Bill hin, dem sie dabei nacheifert bzw. „nachschrninkt“.

Das Nacheifern der Medienfigur Bill hat eine gravierende Bedeutung. Es wurde in einem Interview mit ihrem Klassenlehrer bestätigt, dass offenbar das Schminken zu einer erheblichen Zuspitzung der Spannungen zwischen Mb und ihren Pflegeeltern geführt hatte. Diese hatten das Schminken verboten und gegenüber dem Klassenlehrer gesundheitliche Gründe für das Verbot benannt. Das Schminkverbot ist für Mb offenbar inakzeptabel und die Gegenwehr steht in unmittelbarer Verbindung mit der Arbeit an ihrer Identität. Das Nachahmen des Idols hat existenzielle Bedeutung, denn sie vollzieht in diesem entscheidenden Punkt die Trennung von der Pflegefamilie. Das Thema Schminken, das sowohl vom Klassenlehrer als auch von der Betreuerin im Kinderheim angesprochen wurde, steht nicht für einen einfachen Geschmack, sondern für eine Selbststilisierung im Hinblick auf eine selbstbestimmte Lebensführung und damit für eine Abgrenzung von einem für sie als Belastung empfundenen Lebenskontext. Es ist eine Selbstinszenierung, die auf eine mediale Inszenierung referiert, die in der Umgebung

ihrer Peer-group kommuniziert wird und Akzeptanz findet. Ihr Verhältnis zu dem Sänger Bill beschreibt sie wie folgt:

I: Erzähl mal von Tokio Hotel.

Mb: Der sieht gut aus, netter Charakter, kann gut singen [...]. Also im Fernsehen oder in Konzerten ist der eigentlich immer ganz nett [...].

I: Und du möchtest so sein wie er?

Mb: Nee, ich find nur schön, wie der sich geschminkt hat [...]. Viele schminken sich nicht so schwarz [...] an den Augen [...]. (I/Mb/57 – 64)

Mb verschließt sich einer Erzählung, die ein besonderes Involvement preisgeben würde. Stattdessen bleibt sie – wie auch schon zuvor – auf der Ebene der Argumentation. Die Argumentation ist in diesem Sinn als zentraler Bestandteil einer Erzählung zu werten, in dem der Erzählende bzw. Argumentierende seine Rolle bzw. Position sucht (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 248). Mb nähert sich der Medienfigur Bill durch Nachahmung, gleichzeitig distanziert sie sich von Bill. Sie beschreibt ihn in einer Kette dreier Argumente, die nicht weiter ausgeführt werden. Im „netten Charakter“ deutet sich eine emotionale Verbundenheit an, die die Medienfigur Bill als eine Art soziales Gegenüber erscheinen lässt. Gleichzeitig klingt Unverbindlichkeit mit, die Flucht vor Festlegungen in eine reflexive und dabei auch unangreifbare Distanz erlaubt. In diesem Verhalten spiegelt sich etwas von dem, was ihre Mentorin als „Rumspringen“ bezeichnet hatte: Mb hat noch keine gefestigte Position und die Medienfigur Bill eröffnet einen virtuellen Raum der Selbstverständigung, der die Flüchtigkeit der Position in der Suche nach einem Lebensstil offenbar begünstigt. Die Argumentationstriade („nett“/„sieht gut aus“/„kann gut singen“) besteht aus Argumenten ad hominem, die allerdings gleichzeitig von Mb kritisch oder gar ironisch gebrochen werden („Also im Fernsehen oder in Konzerten ist der eigentlich immer ganz nett“). Entscheidend ist ihre Einschränkung, dass Bill eine Medienfigur ist, und sie mit der Benennung des Fernsehens oder des Bühnensettings eines Konzerts den medialen Rahmen nennt, der nicht nur die Übermittlung der Botschaft sichert, sondern gleichzeitig die Entfernung der medialen Botschaft ausmacht. Dies gilt vor allem dann, wenn man sich die Darstellung von Frau H, der Mentorin Mbs, in Erinnerung ruft, dass Mb, seitdem sie wieder im Heim lebt, kaum Wert auf Fernsehen legt.¹⁹³ Das Changieren in Nähe und Distanz zur Medienfigur Bill kann des-

¹⁹³ Im Konzept der parasozialen Interaktion legt Mikos dar, dass parasoziale Interaktion mit Medienfiguren Menschen helfen würden, Identität aufzubauen, denn „in der medialen Konstellation liegen die impliziten Handlungsaufforderungen für die Zuschauer“ (Mikos 1996, 105). Mit Identifikation meint Mikos eine Rollenidentifikation, die für Mb so nicht zutrifft. Ihre Sympathie für Bill ist offenkundig und ihre äußerliche Nachahmung wird von ihr selbst betont, aber eine noch weiterreichende Identifikation würde

halb funktionieren, weil Mbs derzeitiges Leben ihr Zeit zur Findung von Standpunkten im Leben einräumt. Die biographische Zeit ist solange dispensiert, bis sie in einer Balance von individueller und vor allem subjektiv gefestigter Biographie und institutionalisiertem Lebenslauf zu einer Lebensführung gefunden hat. Das Angebot des Medientextes, das eigene sozial begrenzte Leben virtuell zu entgrenzen, liegt für Mb deshalb schon zurück. Für Mb ist der Lebensraum Kinderheim zur Verwirklichung desjenigen Angebots geworden, das zuvor virtuelle Medienwelt war. Sie ist deshalb selbst quasi das Medium geworden, wie sie unversehens mit Blick auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler äußert, denen gegenüber sie ein Leben in Freiheit verkörpert:

Es machen ihn doch sowieso fast alle nach [...], aber nicht nur mir nach, sondern auch dem Bill und finden jetzt auch alle diesen Bill gut. (I/Mb/66)

Die Medienfigur Bill wird erst an zweiter Stelle nachgeahmt, denn das eigentliche Medium der Botschaft der Medienfigur Bill gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern ist Mb ihrer Wahrnehmung nach nun selbst. Sie ist in ihrer Wahrnehmung nicht nur Meinungsführerin im Sinne des „Two-step-flow-model of communication“ (vgl. Lazarsfeld u.a. 1969, 85; vgl. Bommert/Dirksmeier/Kleyböcker 2000, 2), sondern hat selbst den Vorsprung des Idols aufgeholt und kann es deshalb relativieren. Mb legt sich ein Aussehen wie Bill zu, nicht um substanziell Bill zu sein, sondern um sich wie er zu inszenieren. Dabei tritt jene Verschränkung von Genuss, Ästhetik und Inszenierung in den Vordergrund, die Früchtl/Zimmermann als Form der Medienrezeption als soziale Interaktion herausgearbeitet haben und damit ein psychosoziales Lebensbewältigungshandeln im Nachklang verloren gegangener Authentizitätsvorstellungen nahe legen (vgl. Kap. 4.1.1), die gerade für Mb keine Gültigkeit mehr haben können.

Diese Inszenierung ist allerdings für sie selbst existenziell bedeutsam, wie sich im Verlauf des Interviews in einer biographischen Rückkoppelung zeigt. Während des Interviews kommt Mb, nach ihren derzeitigen Lektürepräferenzen gefragt, auf die Orientierung an der Zeitschrift „Bravo“ und darin Veröffentlichungen über die Musikgruppe Tokio Hotel zu sprechen:

I: Was ist denn da für dich wichtig?

Mb: Ja, erstens stehen da Sachen über Tokio Hotel drin, die Seiten reiß ich dann immer raus und auch über andere Sänger sind da Bilder drin und Poster und alles drin [...]. Sind da Rätsel drin, die mach ich da auch, [...] schick die ab. Manchmal hab ich was gewonnen, manchmal nich’.

I: Was hast du denn gewonnen?

dem starken Antrieb, ihr eigenes Selbst zu konstituieren, widersprechen. Insofern ist Bill Medientext, den Mb zugunsten einer Selbstkonstituierung auch hinter sich lassen kann.

Mb: Äh, Tokio-Hotel-Schweißbänder. Die sind wahrscheinlich noch bei [Name der Pflegefamilie]. Da hab ich noch ganz viele Sachen. Die krieg ich morgen, nein heute, heut ist Mittwoch, heute ist auch das Gespräch, ob ich da für immer bleibe. I: Du wirst doch bestimmt gefragt werden, ob du da bleiben möchtest oder ob du zurück möchtest. Du bist bei dem Gespräch dabei?
Mb: Mhmh [verneinend]. Das ist schon. Ich musste einen Zettel schreiben. Wieso ich da bleiben möchte und ähm, warum ich nicht zu den [Name der Pflegefamilie] zurück muss äh möchte [...], das musste ich aufschreiben. (I, 85 – 94)

Ihr Interesse an der Zeitschrift „Bravo“ zeigt sich als ein aktiver, handlungsorientierter, sicher nicht ungewöhnlicher Umgang mit dem Printmedium. Posterseiten werden herausgerissen, wiederkehrende Interessensschwerpunkte (Tokio Hotel) bearbeitet. Was zunächst nach einer unspektakulären Information über ein Medieninteresse klingt, verdichtet sich allerdings plötzlich zu einem drängenden lebensbestimmenden Thema, das die eigene Wahrnehmung ihres sozialen Lebens maßgeblich strukturiert. Über den Gewinn der „Tokio Hotel“-Schweißbänder als Requisiten der Selbstinszenierung kommt sie überraschend, aber dennoch vermittelt auf jenes Thema zu sprechen, das das Interview latent begleitet hat. Sie tastet sich an das Thema Pflegefamilie heran, das aktuell verhandelt wird, ohne dass sie direkten Einfluss auf diese Verhandlung hätte. Zeitgleich mit dem Interview wird über ihren Status als Heimkind und damit über ihre nähere Zukunft verhandelt. Sie selbst hat sich für die Heimkarriere entschieden. Für sie ist wichtig, dort „für immer“ bleiben zu können. Das zunächst beiläufig angespielte Gespräch, in dem es um ihre Existenz geht, steht offenbar vollkommen in ihrem Bewusstsein. Auf die Nachfrage Is, ob sie bei dem Gespräch dabei sein könne, wird deutlich, dass dieses Gespräch parallel zum Interview läuft. Der folgende Versprecher „warum ich nicht zu den [Name der Pflegefamilie] zurück muss äh möchte“ zeigt das Dilemma an, in dem Mb aktuell steckt. Sie wähnt sich in einer Zwangslage, in der sie nicht mehr über ihr Schicksal bestimmen darf. Wie schon vorher gesehen, sind Mb alle Eingriffe in ihr Leben, die nicht mit ihrem Willen koordiniert sind, suspekt. Bezieht man als Information aus dem Interview mit ihrem Klassenlehrer mit ein, dass dieser sich für einen Verbleib Mbs in der Pflegefamilie gegenüber den Vertretern des Jugendamtes aussprechen wollte, lässt sich verstehen, dass Mb in einer Verfassung ist, die eine mitlaufende Abwehr gegen alle Versuche, in ihr Leben einzudringen, verständlich macht und in der sie ihr Revier, das Kinderheim, mit allen Mitteln verteidigt gegenüber Lebenskontexten, aus denen sie ausgetreten ist, beziehungsweise, die ihr als bedrohlich erscheinen.

7.4.2.1.3 Selbstwahrnehmungen im neuen sozialen Umfeld – eine Mediengeschichte

Die mediale Muster bieten Mb Vorlagen für eine Arbeit an einer eigenen Lebensgeschichte, mit der sie den aktuellen Wendepunkt ihres Lebens durch Selbstinszenierung als „sozialen Verständigungsakt“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 32) sich selbst und auch anderen verständlich zu machen versucht. An medialen Inszenierungen orientierte Stilbildung und Lebensführung können dabei in die Soziotope übertragen werden, in denen sich Mb bewegt.

So zeichnet sich ein starker Kontextbezug des Medienhandelns Mbs ab, der mit Mehling als eine ökologisch relevante inhaltsbezogene Nutzung von Medienmustern in Zusammenhang mit einer Orientierung in einer konkreten Umwelt verstanden werden kann. Mediennutzung in diesem Sinne „kann nicht nur in privaten, sondern auch in öffentlichen Kontexten stattfinden, und je nachdem sieht sich der Handelnde verschiedenen Rollen und unterschiedlichen sozialen Regeln und Normen unterworfen, die in seine Situationsdefinition eingehen“ (Mehling 2001, 117). Wie folgender Auszug aus einer Gesprächspassage des Interviews, in der ihr Wechsel aus der Pflegefamilie ins Heim angesprochen wurde, zeigt, müssen die Rollen, Regeln und Normen, dabei durch das Muster der Medienerzählung geordnet werden. Die Nutzung des Musters erfolgt zwar nicht direkt öffentlich, dient aber der Reflexion über eine öffentliche Wirkung, die im subjektiven Relevanzsystem Mbs beim Wechsel aus der Pflegefamilie in das Heim stattgefunden hat. Auf die Bitte zu erzählen, wie sie den Wechsel verkraftet habe, äußert Mb:

Ähm [...] eigentlich war das ganz gut, weil [...] ich war froh, dass ich da endlich raus war bei Familie [Name der Pflegefamilie] und da meckern die auch nicht rum [...], das war eigentlich gut. Am Anfang hab ich mich ein bisschen geschämt zum Essen zu gehen und [...] auch ähm da in Wohnzimmer reinzugehen, weil die da immer sitzen und nach draußen hab ich mich auch nicht getraut, aber ähm [...] die kannten mich ja alle noch von früher, waren ja fast noch alle da und [...] da ham se mich dann da halt immer rausgeholt, die ham mich gesehen, weil ich durch die Tür kam [...] und dann sind se alle direkt zu mir gestürmt und ham dann Mb, du bist wieder da und so und ham alles von mir wissen wollen, [...] ja. (I/Mb/74)

Zunächst tut sich Mb ein wenig schwer, in ihrer Berichterstattung fortzufahren. Sie behält den argumentativen Duktus mit abwägenden Einschränkungen bei, wie sich im abschwächenden Gradpartikel „ganz gut“ spiegelt, der als evaluative Phrase wiederholt wird. Schließlich hatte sie zuvor auch schon gewissermaßen eingeräumt, dass sie selbst an der Eskalation ihrer Situation beteiligt war. Dass sie sich ihrer Auskunft nach anfangs

geschämt hat und sich nicht getraut hat, mit den anderen Kindern offensiv in Kontakt zu treten, mag noch damit in Verbindung stehen, dass hier eine Wahrnehmung des Scheiterns der Statuspassage „Pflegekind in einer Pflegefamilie“ eine Rolle spielt. Innerlich bruchlos ging der Wechsel aus der Pflegefamilie in das Kinderheim offensichtlich nicht von statten. „Zurückhaltung“ und „Scham“ sind Attribute, die aus der Beobachtung Mbs im Rahmen von Schule und Unterricht, im Umgang mit Mitschülern und Lehrern eher unbekannt sind und sich in keiner Weise mit den Beschreibungen ihres Klassenlehrers oder auch ihrer Mentorin decken. Insofern ist verständlich, dass in einer Situation von Irritation die Anschlussmöglichkeit an Bekanntschaften von vor vier bis fünf Jahren hilfreich war, um die Hemmungen zu überwinden. Das inversive „aber“ und das Entgegenkommen der neuen alten Mitbewohner, die den Einstieg in die Heimgemeinschaft erleichtert haben, die sie „dann da halt immer herausgeholt haben“, als sie sich anfangs nicht traute, klingt als Hintergrundereignis plausibel. Auffallend ist die Temporalisierung durch das Adverb „dann“, das als Rahmenmarkierung einen neuen, für Mb bedeutsamen Zeitverlauf ankündigt, der umgehend durch das Temporaladverb „immer“ entfrisst wird. Die darauf einsetzende Umdeutung dieser Situation restrukturiert die Ankunfts-geschichte im Heim völlig neu: im gleichen Atemzug erzählt Mb, dass sie von den anderen gesehen wurde, als sie durch die Eingangstür gleichsam einzog. Die Tür ihres aktuellen Wohnbereichs kann nicht gemeint sein, denn in ihrer Wohngruppe wohnt kein Mitglied „von früher“. Wahrscheinlich referiert Mb auf den auffälligen Eingangsbereich des großzügig angelegten Heims, der als Portal die Vorstellung eines entsprechenden Einzugs Mbs in das Heim zulässt. Die jetzt einsetzende Restrukturierung der Ankunfts-geschichte, in der „se alle direkt zu mir gestürmt“ sind, um sie willkommen zu heißen, klammert Mutlosigkeit und Scham aus und erzählt den triumphalen Einzug eines Popstars, der von seinen Fans euphorisch empfangen wird. Die Identifikation mit Bill von Tokio Hotel, den sie nachahmt, um von anderen nachgeahmt zu werden, findet hier einen Bewusstseinsanschluss. Sie ahmt nicht nur einen Popstar nach, sondern ist auch selbst ein Popstar, dessen Ankunft von ihr selbst szenisch erzählt wird („und dann sind se alle direkt zu mir gestürmt und ham dann Mb, du bist wieder da und so“).

Der Nachfrage, warum sie sich denn geschämt habe, weicht Mb aus, beharrt aber auf ihrem exklusiven Status, der weder in der Heimgemeinschaft noch in der Klassengemeinschaft aus ihrer Sicht infrage gestellt wird:

Ja, äh, weiß nicht [...] die kommen sowieso immer alle zu mir. (I/Mb/76).

Auf erneute Nachfrage nach der Gültigkeit ihrer Unsicherheit beim Wechsel ins Heim räumt Mb ein:

Ja, da sind auch viele neue, aber viele sind auch da von früher da [...] die ham mich alle so doof angeguckt, deswegen. (I/Mb/78)

Die nicht unproblematische und hier relativierte Erinnerung an die Ankunft im Heim wird von Mb zunächst als eine Erfolgsgeschichte neu entworfen. Aus den entworfenen Erfolgen zieht sie ihr ausgesprochen ausgeprägt scheinendes Selbstbewusstsein, mit dem aufzutreten sie gewöhnt ist, wobei sie in ihre Erzählung die deutlich anklingenden Zweifel und Unsicherheiten nicht souverän integrieren kann. Stattdessen muss die Erfolgsvariante ihrer Geschichte dominieren, weil sie nach der Wendung in ihrem Leben eine Begründungsgeschichte braucht (vgl. Keupp/Ahbe/Gmür u.a. 1999, 210ff.), die ihren Wechsel in das Heim als sinnfällig erscheinen lässt. Die Nachfrage ist ihr offenbar nicht angenehm, passt nicht in das Bewusstseinskonzept. Sie setzt daher ihre Geschichte in einem erneuten Anlauf, ihre Ankunft als Erfolg zu platzieren, fort:

Zweiter Tach, da war alles schon wie [...], als wenn ich da schon hundert Jahre gelebt hätte [...] war ganz normal. (I/Mb/80)

Mb kontrastiert die anfänglichen inneren Probleme in einem Zeitgefüge, indem sie den problematischen ersten Tag der Ankunft den gefühlten „hundert Jahren“ des zweiten Tags gegenüberstellt und so ihrer erfolgreichen Integration durch eine überzeitliche Dauer Geltung verschafft. Darüber hinaus tut sie dies in einer Weise, die ihrer Integration den Eindruck einer routinierten Lebensweise im Sozialgefüge des Heims verleiht und dauerhaft ist, denn die chronologisch messbare Zeit spielt jetzt keine Rolle mehr. Ihre Koda „war ganz normal“ bestätigt dies noch einmal zusammenfassend.

Mbs mitlaufende Strategie der Entfristung ihrer Lebens Epoche im Heim, die von Beginn des Interviews an deutlich wurde, wird darin als eine Strategie des Ausschaltens der Zeit aufgelaufener sozialer Probleme deutlich. Damit erspürt sie die Möglichkeiten, die der Rahmen des Heims als Lebensform ihr zur Orientierung ihrer Lebensführung bietet. Und weil der Zeit-Raum der im Heimsystem angebotenen Lebensform die Regeln einer biographischen Entwicklung im Horizont von Normalerwartungen zumindest vorübergehend außer Kraft setzt, kann Mb diese Stellen mit medialen Mustern besetzen, die sie zur eigenen Identitätsentwicklung erproben kann.

Rückzug in eine literale Praxis

Die Tatsache, dass sich Mb abseits ihrer Inszenierungen im Zusammenhang sozialer Interaktionen zu medialer Arbeit auch zurückzieht, wurde von ihrer Mentorin, Frau H, angesprochen. Sie hatte dabei auf die recht umfangreiche Schreibarbeit Mbs verwiesen. Mb gibt dazu folgende Auskunft:

Mb: Pf [...], ja ich schreibe gerne Briefe an meine Freundinnen [...] oder bei Deutsch schreibe ich generell ja, bei Herrn [Name des Lehrers] müssen wir ja, wir müssen ja fast nie schreiben, wir reden ja alles [...] da würde ich viel lieber schreiben oder [...] weiß ich nicht.

I: Wieso würdest du lieber schreiben?

Mb: Ja, wenn ich rede dann stellen mir die anderen tausend Fragen und dann hab ich keine Lust immer zu antworten. Dann schreibe ich auch lieber. Ich schreibe lieber alleine, weil da kann man sich viel besser konzentrieren.

I: Suchst du Rückzugsmöglichkeiten?

Mb: Das hab ich ja in der [Name des Kinderheims nach einer Stiftung]. [...] Kann ich Tür zumachen, dann [...] is fertig. (I/Mb/100 – 104)

Das Thema Schreiben wird von Mb in doppelter Weise eingeführt und verdient als „einsame“ Medienarbeit genauere Aufmerksamkeit. Einerseits, weil aus der Unterrichtsbeobachtung und aus den Interviews und Informationsgesprächen mit ihren Lehrern hervorgeht, dass Mbs Stärke im Unterrichtsgespräch liegt. Dass sie mehr Schreibgelegenheiten in der Schule wünscht, passt nicht zu ihren Schulgewohnheiten. Es passt auch deshalb nicht, weil sie im abgelaufenen halben Jahr häufig Gelegenheit hatte, ihr Medientagebuch nach eigener Vorstellung zu führen. Diese Gelegenheit hatte sie allerdings nicht besonders intensiv genutzt, sondern nach Augenschein eher als Pflichterfüllung denn als besondere Möglichkeit der Entfaltung eigener Interessen verstanden.

Ihr Eindruck ist ein subjektiver Eindruck, der sich nicht mit der Sachlage deckt. Sie entwickelt im Folgenden eine subjektive Erzählung, die sie mit ihren Gewohnheiten und auch ihrem Heim als Refugium verbindet: Wieder sieht sie sich so stark im Mittelpunkt des Interesses der „anderen“, das ihr bisweilen zuviel wird, so dass sie sich zurückziehen muss. Sie ist in diesem Bild wieder der Popstar, der eine Rückzugsmöglichkeit zur nun eher kontemplativen Tätigkeit des Schreibens sucht, die sie im Heim findet. Es deutet sich also an, dass das Schreiben eine Tätigkeit ist, die sie durchaus für ihr privates Leben reserviert hat und die sie in den Rahmen schulischen Unterrichts gar nicht übertragen kann, auch wenn sie sich ihrer Äußerung gemäß dafür interessiert.

Auf der anderen Seite steht eine Schreiarbeit, die Mb tatsächlich für die private Sphäre vorgesehen hat. Neben ihrer Korrespondenz gibt sie Auskunft über eine private, ästhetisch-kreative Schreiarbeit, die nicht weiter für eine Öffentlichkeit gedacht ist:

Mb: Ja, Briefe schreib ich, was schreib ich noch? [...] Geschichten [...] oder Lieder [...]. Möchte ja gerne länger daran bleiben, aber die Lieder sind alle doof. [...]

I: Erzählst du mir von den Geschichten und Liedern?

Mb: Ja, pff [...], was hab ich denn zuerst geschrieben und watt schreib ich denn gerade? [ca. fünf Sec] Ja, da geht's halt um so ein Mädchen, dat hat sich im Wald verirrt [...] und ähm, das, das, dann, das is so'n [...] kleiner Kinderhorror und ähm das hat sich halt im Wald verirrt und dann wird sie hinterher gefunden, also die Geschichte is noch nicht zu Ende, aber so soll es enden, dass das Mädchen halt gefunden wird, aber dass es dann erdrosselt worden ist. Also, dass es tot war [...]. Schreib ich manchmal so oder manchmal schreibe ich auch andere Geschichten [...] bessere, oder über eine Familie oder auch ein Mädchen, was so auch im Kern kommt mein eigener Lebenslauf, schreib ich so auf [...].

I: Deinen eigenen Lebenslauf?

Mb: Ja, ich schreib auch [...] so Mb, also schreib mich selber auf, [...] wie ich ins Kinderheim gekommen bin, wie es mir dabei geht und so. [...] Das schreib ich auf.

I: Wie kann ich mir das vorstellen?

Mb: Also, wenn ich traurig bin, dann schreib ich immer traurige Lieder [...]. Die lese ich mir dann durch, dann geht es mir wieder besser [...]. Manchmal von Tokio Hotel, manchmal von anderen Bands, manchmal auch eigene.

I: Und die Geschichten? [...]

Mb: Das ist unterschiedlich, mal so, mal so.

I: Du hattest doch gerade etwas von einer Geschichte erzählt [...].

Mb: Ja, da schreib ich auch was von einem Mädchen, das aus 'ner Pflegefamilie kommt, dann in ein Heim überkommt oder [...] (I/Mb/106 – 118)

Mb spricht hier über ihr Schreiben nicht weiter. Dennoch gibt diese Gesprächspassage über ihre private Schreibpraxis differenziert Auskunft: Sie schreibt Geschichten und Lieder. Ihr Zögern bei der Auskunft und Abwerten der Schreibtätigkeit kann als Koketterie verstanden werden („möchte ja gerne länger daran bleiben, aber die Lieder sind alle doof“). Sie ist offenbar bereit, über ihre einsame Schreibtätigkeit zu berichten. Deutlich wird im hier erreichten Duktus der Ausführungen allerdings, dass für Mb relevante Themen angesprochen sind, so dass die Koketterie gleichzeitig als Explikationsmarkierer dient, der die Bedeutsamkeit für Mb unterstreicht. Mb schildert eine Geschichte, mit deren Produktion sie aktuell befasst ist und gibt eine Vorausschau auf das noch ausstehende tragische Ende dieser Geschichte. Was genau sie konzeptionell in die Planung dieser Geschichte einfließen lässt, wird nicht klar, allerdings wird eine Anknüpfung an ihre an anderer Stelle geäußerten Genreinteressen beim Lesen deutlich. Sie schreibt einen „kleinen Kinderhorror“. Seltsam ist, dass sie die Geschichte, die sie noch gar nicht zu Ende geschrieben hat, deren Ausgang sie nur vorweg im Gespräch skizziert, schon als

schlechter qualifiziert gegenüber „besseren“, die sie offenkundig zuvor schon geschrieben hat. Die angedeutete Dichotomie von „besser“ und „schlechter“ korrespondiert mit der zuvor getanen Äußerung über die Lieder, mit denen sie sich gerne mehr beschäftigen würde, es aber nicht tut, denn „die Lieder sind alle doof“.

Sie deutet an, dass die Geschichte von einem Mädchen handelt, das ihrer eigenen Interpretation zufolge zentral mit ihrer eigenen biographischen Situation zu tun hat („im Kern kommt mein eigener Lebenslauf“ / „also ich schreib mich selber auf, wie ich ins Kinderheim gekommen bin, wie es mir dabei geht und so“). Ein Erzählpotential entsteht bei Mb offenbar gerade dann, wenn sie einen persönlichen Konflikt austrägt, für den keine einfachen Lösungen bereitstehen. Die Orientierung am Genre „Grusel-“, bzw. „Horrorgeschichten“ für das eigene autobiographische Schreiben wird insofern kein Zufall sein, ebenso wenig wie das Erzählschema „Mord“, das für die aktuell entworfene Geschichte herangezogen wird.¹⁹⁴ Die Qualifizierung der Lieder und der Mordgeschichte als schlecht bzw. „doof“ bei gleichzeitig geäußertem Interesse, sich gerne länger damit beschäftigen zu wollen, weist auf eine kognitive Dissonanz hin. Die Verbindung zu ihren autobiographisch gekennzeichneten fiktionalen Entwürfen legt nahe, dass der Wechsel aus der Pflegefamilie in das Heim innerlich noch nicht abgeschlossen ist und als Motiv einer literarischen Bearbeitung, abstoßend und anziehend zugleich, tragend wird. Fasst man neben der Aktualität die bisher deutlich gewordene Reichweite ihres lebensgeschichtlichen Bruchs bzw. ihrer lebensgeschichtlichen Brüche zusammen, liegt es nahe, von einem „Lebensthema“ zu sprechen, das eine „thematische Voreingenommenheit“ in der Rezeption der persönlichen Geschichte mit Hilfe medialer Muster ausprägt (Pette 2001, 47).

Das Schreiben bzw. Abschreiben von Songs und das Lesen dieser abgeschriebenen Songs dient darüber hinaus der Stimmungskontrolle.

Schreiben im Refugium

Es fällt auf, dass Mb über Mediengeschichten zwei Lebensformen herstellt, die in ihrer Situation bestimmend sind: Einerseits ihre öffentliche Inszenierung, in der sie Merkmale und Verhaltensweisen der Mitglieder der Band Tokio Hotel adaptiert und die sie mit

¹⁹⁴ An dieser Stelle sei an ihre Version der Schlachthof- bzw. Masthofepisode in Anlehnung an die Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ im Rahmen der Fallarbeit 1 erinnert. Der im Zusammenhang des Konzepts „Parabel auf das eigene Leben“ (Kap. 6.2.3.2.2.4) erzählte Verrat mit lebensbedrohlichen Folgen legt Erzählungen dieses Typs nahe.

ihrem persönlichen und kompromisslosen Freiheitsstreben verbindet. Diese Version spiegelt sich auch in den Erzählungen erlebter sozialer Erfolge wider. Andererseits die Suche nach schriftlicher und zurückzogener Arbeit an der eigenen Biographie, die eine mitlaufende, nicht abgeschlossene Konfliktgeschichte beinhaltet. Beide Lebensformen gehen nicht ineinander auf, können aber deshalb nebeneinander stehen, weil Mb sich von dem einen Bereich in den anderen zurückziehen kann. Dieses autobiographisch orientierte Schreiben ist ein kontemplatives Schreiben, das für Mb unter den Bedingungen von Schule aber kaum stattfindet.

Mb stellt eher selten die Verbindung zwischen den ihr eingeräumten Möglichkeiten, im Rahmen schulischen Unterrichts zu schreiben, und ihren privaten Schreibinteressen her, auch wenn sie geäußert hat, dass sie in der Schule gerne mehr schreiben würde.

Was in der Schule als Aufgabe gestellt wird, ist in der Regel in ihrem Verständnis eine Pflichtaufgabe, der zu genügen sie in ihrer Wahrnehmung gezwungen ist. Sie kann diese Aufgaben deshalb nicht in den Horizont ihrer eigenen Interessen integrieren, obwohl die sachliche Möglichkeit besteht. Es zeichnet sich darin ein Einstellungsproblem ab, das als Passungsproblem des Ökosystems Schule vor dem Hintergrund ihrer momentanen lebensgeschichtlichen Entwicklungsphase zu deuten ist, wie auf Nachfrage Is im Folgenden deutlich wird. Mb geht – im Gegensatz zu früher – nicht gerne in die Schule, weil die institutionellen Vorgaben ihr nicht passen:

Ich bin lieber zu Hause als in der Schule [...]. Weil in der Schule muss man immer soviel lernen und aufpassen. (I/Mb/132)

Zwar hat Mb einen deutlichen Leistungseinbruch erlebt, den ihr Klassenlehrer mit ihrer momentanen Lebenssituation in Zusammenhang bringt, dennoch ist sie nicht in ihrem schulischen Fortkommen bedroht. Ihr Fokus bei der Bewertung der Schule liegt auf den Verpflichtungen („muss“), die sie „zu Hause“ – also im Kinderheim – so nicht erfährt. Insofern ist das Heim hier ein Gegenhorizont nicht nur zur Lebensumgebung der Pflegefamilie, sondern auch zum System Schule. Im Heim ist ihr ein alternatives Leben mit Medien erlaubt, in dem Schreiben als ihre persönliche Erfahrungsverarbeitung Platz findet.

Diese Trennung der Rezeptionssphären findet zumindest tendenziell statt, wenn auch – wie in der Fallarbeit 1 (Kap. 6.2.3.2.2.4) zu sehen war – nicht ausschließlich.

Auf Nachfrage von I gibt Mb Auskunft über ihr gespanntes Verhältnis zur Schule, die sie über die als gängelnd empfundenen regel- und damit sanktionsgebundenen Mechanismen beschreibt. So fühlt sie sich ungerecht behandelt, wie sie anhand von Beispielen illustrieren kann. Ihr Auftreten in der Schule steht damit in gewissem Kontrast zu ihrem Bedürfnis nach Rückzugsmöglichkeit und Selbstreflexion, die sie alleine und durchaus mit Arbeit an und mit Medien bzw. Mediengeschichten verbringt. Andererseits existiert keine hermetische Abgeschlossenheit der Bereiche Kinderheim und Schule; Spuren intimer Auseinandersetzung mit Mediengeschichten lassen sich hingegen auch im Rahmen der Schule erkennen, dort, wo sie sich nicht selbst inszenieren muss und sich sicher sein kann, nicht weiter Rechenschaft ablegen zu müssen. Deutlich wird dies in folgender Gesprächspassage über einen Medientagebucheintrag zur Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“, in dem die Filmfassung der Erzählung von Mb bewertet wurde:

I: Ich habe in deinem Medientagebuch gelesen, das hab ich mir hier aufgeschrieben, der Film habe dir gut gefallen, hast du geschrieben, weil er spannend und lustig war, aber es gab auch traurige Situationen. Was meinst du damit?

Mb: Ja, wo die Mutter zum Beispiel ausgezogen ist, also da weggegangen ist, [...] das fand ich traurig, weil der Vater da so immer [ahmt eine Geste der Vaterfigur nach] auf'm Tisch lag, so erschöpft und so, [...] das fand ich nicht so gu' [...], also das fand ich traurig, das fand ich schon gut aber traurig [...] oder wie der Rudi da in diesem Schlachthof [...], das war auch nicht cool, [...] also [...] traurig war das eher. [...]

I: Genau diese Situationen im Film kamen ja so im Buch nicht vor. Würdest du sagen, die sollten raus aus dem Film oder würdest du sie drin lassen?

Mb: Ja, passt zum Film, sollte drin bleiben. [...] Nur war traurig.

I: Hmhm, du hast jetzt die Situation herausgesucht, in der der Vater am Tisch saß. Warum ist dir gerade die durch den Kopf gegangen?

Mb: Weil meine Mutter auch immer abgehauen ist.

I: Hast du daran gedacht dabei?

Mb: Ja [leise]. [...] Ja [leise], [...] mei- [...] mein Vater saß auch immer so, so auf dem Tisch. [...] Hab ich auch da mit meinen ganzen Geschwistern denn da ganz alleine. (I/Mb/187 – 196)

In dieser Gesprächspassage laufen Transfers aus dem eigenen Erleben Mbs und Konstellationen der Filmerzählung zusammen und erlauben lebensweltliche Erfahrungsverarbeitung. I zitiert vorbereitet eine eigentlich unscheinbare, weil im Zusammenhang der Lektüre der Medientagebücher der Schülerinnen und Schüler insgesamt typische oberflächliche Wertung („spannend“/lustig“), wobei hier das gemeinhin etwas seltener gebrauchte Attribut „traurig“ auffällt. Diese Wertung ist im Rahmen des Medientagebucheintrags nicht weiter begründet worden. Auf die Nachfrage hin, weiß Mb aber sofort und detail-

liert, obwohl inzwischen etwa ein halbes Jahr vergangen ist, worauf sie sich zu beziehen hat. Sie zeigt damit noch detaillierte Erinnerungen an die Referenzerzählung (Trennungssituation der Eltern und Gefahr für Rudi Rüssel im Schlachthof) und argumentiert auf zwei Ebenen. Sie ahmt szenisch den Vater im Film nach, deutet sein Verhalten dabei („so erschöpft und so“) und wertet dabei diese Situation persönlich sowie darüber hinaus als medial hergestellten Diskurs über Konstellationen im kulturellen Alltag aus. Persönlich fand sie es „traurig“, wobei ihr der Versprecher „dat fand ich nicht so gu’ [...]“ unterläuft. Sie weist dadurch ungewollt darauf hin, dass sie das dargestellte Geschehen innerlich ablehnt, schwächt dann aber zu „traurig“ ab, weil sie hier ihr Verhältnis zu einer fiktiven Mediengeschichte darlegt und keine Realität bewertet („das fand ich schon gut aber traurig“). Deutlicher wird dies in der zweiten genannten Situation, in der Rudi Rüssel in der Gefahr steht, im Schlachthof getötet zu werden. Hier wird die Wertung im Jargon, aber noch etwas stockend ausgesprochen („dat war auch nicht cool, [...] also [...] traurig war das eher.“). Mb gewinnt sprachlich größeren Abstand zu den in der Medien- erzählung inszenierten Geschehen. Beide Situationen sind emotional aufgeladen und Mb versucht, diese Emotionen in Worte zu fassen und damit der Erzählung als fiktiver Me- diengeschichte gerecht zu werden, was in der zweiten Situation besser gelingt, weil of- fenbar das persönliche Involvement nicht mehr so stark ausgeprägt ist wie in der ersten Situation, die sie sogar gestisch in Szene setzt. Mb ist zu diesem Zeitpunkt des Ge- sprächs offenbar bereit, innere Beweggründe ihrer Rezeption im Rahmen des Gesprächs zu äußern. Sie kann die filmische Inszenierung der Trennung als eine Quasi- Inszenierung eigener Familienerlebnisse interpretieren und sie im Interview ebenfalls szenisch andeuten. Einige Hinweise in Mbs Äußerung verdienen an dieser Stelle Auf- merksamkeit:

- Sie ist jetzt bereit von „ihrem Vater“ und „ihrer Mutter“ zu sprechen und damit jene Distanz, die sie anfangs im Gespräch hermetisch hergestellt hatte, maximal zu verringern.
- Sie referiert auf eine Familienerinnerung, die ein Ereignis in seinen Details als wiederkehrend beschreibt („Weil meine Mutter auch immer abgehauen ist“ / „[...] mein Vater saß auch immer so, so auf dem Tisch“).
- Die geschilderte Erinnerung stimmt nicht mit den Informationen über ihre Fami- liengeschichte überein, in denen sie keinen festen familiären Rahmen herstellen konnte. Sie referiert hier auf eine Vorstellung einer Ursprungsfamilie mit Vater, Mutter und Geschwistern. Aus der „Ursprungsfamilie“ war nur ein weiterer Bru-

der (Dk) hervorgegangen, die anderen waren ihrer Darstellung nach „nicht echt“. Die Äußerung, „Hab ich denn da mit meinen ganzen Geschwistern denn da ganz alleine“, steht im Kontrast zu Mbs zuvor erläuteter Geschwistersituation.

- Da sie im Alter von vier Jahren in das Heim gewechselt ist, kann der Zeitraum ihrer bewussten Erinnerung nicht sehr groß sein, wahrscheinlich maximal ein Jahr umfassen, wenn man die frühkindliche Amnesie bis zum Alter von drei Jahren in Rechnung stellt. Umfassend reflektierte Erinnerungen in der Weise, wie sie hier referiert werden, sind daher als faktische Erinnerung unwahrscheinlich und weisen auf einen fiktionsbasierten Entwurf einer autobiographischen Erzählung Mbs hin.¹⁹⁵
- Es ist unklar, von welchem Vater Mb redet, denn ihr leiblicher Vater war ja schon einige Zeit, bevor sie erstmals ins Kinderheim wechselte, nicht mehr im Haus. Dass sie eine so emotionale Erinnerung allerdings mit ihrem Stiefvater verbindet, ist nach ihrer bisherigen Erzählung wenig plausibel. Dass sie mit „mein Vater“ eher ihren leiblichen Vater meint, liegt näher, denn sie pflegt ja noch ein regelmäßiges Verhältnis zu ihm, das wahrscheinlich auch noch intensiver ist, als sie eingangs des Gesprächs eingeräumt hatte.

Damit wird wahrscheinlicher, dass hier eine Medienrezeption im Rahmen des Interviewgesprächs geschieht. Sie entsteht auf der Basis der Filmerzählung und der Bearbeitung mit Hilfe des Medientagebuchs ex post als eine Erinnerung, die eine Fiktion ist, aber für die Biographisierung des Ichs bedeutsam wird. Denn über diese Filmpassage aus dem Film „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ lassen sich Informationen über die eigene Lebensgeschichte symbolisch verdichtet plausibel machen. Insofern ist diese Erinnerungskonstruktion auch in jenem Rahmen des kommunikativen Gedächtnisses zu verstehen, das „mithin ein emotionales Gedächtnis“ ist, denn „[e]s bildet sich in sozialen Aus-

¹⁹⁵ Fivush/Nelson deuten die frühkindliche Amnesie aus der Entstehung von Gedächtnis als Neuordnung kumulativ gewachsenen, autobiographisch relevanten Wissens in den ersten drei Lebensjahren (vgl. Fivush/Nelson 2004, 573). Diese Erinnerungen in einem Zeitrahmen der sie konstituierenden Lebensgemeinschaft wird durch kulturelle Narrative ausgeprägt, die unterschiedliche Grade an Vergesellschaftungen bzw. Individualisierung ausprägen (vgl. Nelson 2003, 576f.). Während Nelson einem linguistisch basierten autobiographischen Universalismus mit Blick auf das menschliche Individuum zuneigt, greift Eakin stärker die symbolischen Funktionen der Narrative einer autobiographischen Lebensgeschichte auf. Eakin perspektiviert dabei die autobiographische Erfahrung stärker von den sozialen Bedingungen, die eine Fiktion von Erinnerung herstellen. Die Erinnerungsfiktion entsteht dabei im Sich-Verlassen auf Rekonstruktionen, die allerdings von völlig anderen zeitlichen, sozialen Umständen abhängen (vgl. Eakin 1985, 192f.). Trotz der unterschiedlichen Positionen gehen beide davon aus, dass autobiographische Erinnerung sehr nah an der Fiktion angesiedelt ist. Dies scheint auch insgesamt Konsens der neuro- und sozialpsychologischen Forschung zu sein und wirft ein besonderes Licht auf die rezeptive Verarbeitung von Medieninhalten.

tauschprozessen, die aus multimodalen Dialogen bestehen“ (Welzer 2002a, 136). Dabei wird der Erinnerungsvorgang häufig durch mediale Schemata vorgeprägt wie in diesem Fall über die Schemata „Kernfamilie“ und „Familienkrise“ in der Filmerzählung „Das Rennschwein Rudi Rüssel“. Dabei ist „Erinnerung in hohem Maße konstruktiv [...], indem sie den jeweiligen selbstbezogenen und kulturellen Sinnbedürfnissen der sich erinnernden Personen folgt“ (Welzer 2002a, 146).

Im Falle Mbs zeigt sich also, dass Medienerzählungen Schemata anbieten, die ihr Raum verschaffen, sich selbst zu positionieren, ihre eigene noch brüchige Lebenserzählung zu entwickeln, dabei unterschiedliche Bedürfnisse nach privater innerer Verarbeitung und öffentlicher Präsentation zusammenzuhalten. Der Raum der biographielosen zyklischen Zeit des Kinderheims ermöglicht ihr dabei eine Medienrezeption, die auf Herausbildung und Stabilisierung einer eigenen biographischen Erzählung verweist. Dies gilt für die Reflexion der eigenen Geschichte als Biographie ebenso, wie für die Projektionen des Selbsts in die Zukunft. Autobiographisches Gedächtnis ist in diesem Sinne einer psychischen Entwicklung auch prospektives Gedächtnis (vgl. Schacter 2005, 86 ff.), das Stabilisierung durch medial vermittelten kulturellen Sinn ermöglicht. Insofern kann dieser Abschnitt der Erzählung Mbs als eine Verdichtung eines (fiktiven) Erinnerungsbildes im Sinne von Deleuze verstanden werden (vgl. Kap. 5.3.2.2), das zum gegenwärtigen Zeitpunkt dieses Gesprächs abduktiv von Mb erschlossen wurde und ihr als eigene Erinnerung plausibel wurde.

Deutlich wird dies in der von Mb geleisteten Transformation der anzitierten Trauersequenz im Film in autobiographische Erinnerung. Die Transformation von Medieninhalt in autobiographische Erinnerung ist dabei gleichzeitig auch eine Vereinbarung der Individualgeschichte mit den Mustern und Erwartungen des institutionalisierten Lebenslaufs hin zu einer stabilen Lebensführung.

7.4.3 Resümee

Es gilt für Mb in besonderem Maße, was Baacke/Sander in Anlehnung an Jakob/v. Weniński (1997) für die Biographisierung in den ökologischen Kontexten der sozialen Nah- und Fernbereiche nach gleichermaßen festhalten:

Es zeigt sich also, dass institutionelle Prozesse durch die spezifischen Interaktionsmuster von Jugendlichen derart modifiziert werden, „dass sich darin zentrale Strukturmuster und Analogien zu familialen Konflikttypen und –szenen wieder

finden. Hier werden Institutionen, wie Schulen, Pflegefamilien, Heime und deren Vertreter in eine emotionale Konfliktdynamik hineingezogen, deren Bedeutung sich erst vor dem Hintergrund einer biographischen Rekonstruktion erschließt'. (Baacke/Sander 2006, 265)

Diese Interaktionsmuster zeigen sich dabei in der persönlichen Interaktion mit gegenseitigen Rollenzuweisungen, wie die Rekonstruktion des Interviews mit Mb in den vielfältigen Beziehungsaushandlungen in Übertragung und Gegenübertragung mit dem Interviewer zeigt.

Welzer stellt die Frage nach Rollenkomplementarität im Interview und vermutet, dass der Interviewee schließlich ebenso listig in seinem Vorgehen sein kann wie der Interviewer, der etwas aus dem Interviewten herauslocken möchte (vgl. Welzer 1990, 161). Darüber hinaus entstehen diese Interaktionsmuster freilich im Zusammenhang der Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, die in einem Kontext zur Verfügung stehen und entsprechend genutzt werden können. Hier gibt das Interview nicht nur die rekonstruierte Aushandlung und die Strukturmomente des Beziehungsgeflechtes wieder, sondern auch substantielle Informationen hinsichtlich der generellen, kulturell vorgegebenen Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten, die Mb zur eigenen Biographisierung zur Verfügung stehen. So steht es in Mbs Bemühen, Methoden der medialen Arbeit und Selbstauseinandersetzung in den Intimbereich ihrer Selbstreflexionen einzubeziehen und von den institutionellen Rahmenbedingungen zu lösen.

Sie schreibt und verarbeitet Erfahrungen zumeist in der Klausur ihres Zimmers im Heim. Dabei kommt ihr die Lösung von den latenten Bindungsstrukturen zu anderen Personen und Kontexten außerhalb der Heimgrenzen entgegen. Ihre Mitbewohner sind nicht ihre Familie. Sie ist in ihrem Tun auch nicht an die Schule gebunden. Hierzu ein Beispiel aus Mbs Arbeit mit dem Medientagebuch im Rahmen des Literaturunterrichts: Es wurde in einem Memo zu einer Unterrichtsstunde notiert. Der Vorschlag des Lehrers an Mb, sie könne an eine Medienfigur, die Mb zu gefallen schien, doch einen Brief schreiben, wurde zunächst mit einem gewissen Eifer aufgenommen. Der Brief wurde anfangs nicht nur ausführlich formuliert, sondern auch sorgfältig verziert, allerdings nach gewisser Zeit nicht mehr weitergeführt. Auf Nachfrage, warum sie die Arbeit abbräche, gab Mb an, den Brief zu Hause alleine fertig stellen zu wollen. Dieser mit Sorgfalt begonnene Brief wurde dann allerdings von Mb aus dem Medientagebuch aussortiert und in der Schule nicht mehr vorgezeigt. So wurde eine schulische Leistung, die nach Vorschlag des Lehrers im Rahmen einer unterrichtsbezogenen Absprache stand, nachdem sie Zeit und Mühe investiert hatte, zurückgehalten, versteckt und damit aus dem schulischen Kontext

gebannt. Mbs rezeptive Medienarbeit entzieht sich aufgrund ihrer lebensgeschichtlichen Situation aktuell offenbar aller institutioneller Kontrolle (Schule, Familie), wenn sie sie als eine Einmischung in ihr Leben wahrnimmt.

Beide Varianten, die öffentliche quasimediale Inszenierung und die zurückgezogene Medienarbeit können für sie dabei offenbar nur vor dem Hintergrund der zeitlichen, räumlichen, ideologischen und damit auch psychologischen Grenzverschiebungen durch das Kinderheim als unterschiedliche, ihr aber plausible Varianten nebeneinander bestehen und helfen vielleicht, ihren Verlauf zu einer sinnhaften Lebensführung zu stabilisieren.

7.5 Der Fall JPb

7.5.1 Rekonstruktion der (medien-)biographischen Entwicklung aus dem familiären Kontext

7.5.1.1 Fallvorstellung

JPb ist zwölf Jahre alt. Er ist Einzelkind und wohnt mit seinen Eltern in einem Mehrfamilienhaus eines traditionellen Arbeiterviertels in Essen. Im selben Haus, zwei Stockwerke unterhalb der Wohnung der Familie W, wohnen JPbs Großeltern väterlicherseits. JPbs Eltern sind beide circa Mitte Dreißig und beide berufstätig. Herr W arbeitet als Techniker in einer Firma für Straßenbaugerüste. Frau W ist Sozialarbeiterin. Sie arbeitet für die Arbeiterwohlfahrt in der Fanbetreuung des Fußballvereins Rot-Weiß Essen.

JPbs Schulweg dauert zu Fuß und mit dem Bus fünfzig Minuten.

JPb ist ein ruhiger Junge, der im Unterricht aufmerksam aber etwas in sich gekehrt wirkt. Im Literaturunterricht fiel er dadurch auf, dass er zum Teil selbst Medien mit in den Unterricht brachte, um sich nach Absprache damit zu beschäftigen. Er brachte neben eigenen Hörspielen eine zu Hause selbst im Internet recherchierte und zusammengestellte Biographie des verstorbenen Sängers und Gitarristen Kurt Cobain der Rockgruppe Nirvana, die er sorgfältig zu einer Art Buch zusammengestellt hatte, mit in den Literaturunterricht. Die akkurate Zusammenstellung dieses Buches verwunderte gerade deshalb, weil seine Lehrer ihn als gemeinhin „chaotisch“ (I/L/JPb) in Ordnungsdingen wie etwa Heftführung, Anfertigen von Arbeiten oder Spindführung, einschätzen.

Dies – so wird vermutet – hängt mit seiner Behinderung zusammen. JPb kam als ein „Frühchen“ zur Welt. Er hatte eine schwere Gehirnblutung erlitten, die erst spät erkannt wurde und zu einem Hydrozephalus führte. In den ersten Wochen nach der Geburt wurde ein so genanntes Shuntventilsystem gelegt, um über einen Katheter Liquor aus den Gehirnventrikeln in die Bauchhöhle zur Absorption umzuleiten. Dieser Fremdkörper wurde wahrscheinlich Ursache für Jahre später einsetzende epileptische Anfälle, unter denen JPb zeitweise noch heute leidet. Es existiert für ihn in der Schule eine Art Notfallplan für eventuelle Anfälle während der Schulzeit. Entsprechende Medikamente sind bei der Schulsekretärin deponiert, die dann die Erstversorgung übernehmen soll. JPb nimmt täglich morgens und abends eine geringe Dosis des Retards Diazepam. Sein Klassenlehrer führt darauf zurück, dass JPb sehr langsam spricht.

Darüber hinaus hat er Schwierigkeiten mit dem Schreiben. Eigentlich Rechtshänder, musste er aufgrund einer rechtsseitigen Parese mit der linken Hand das Schreiben lernen, was ihm nach wie vor schwer fällt. JPbs Behinderungen sind ihm nicht direkt anzusehen. Seine rechtsseitigen motorischen Störungen fallen auf den ersten Blick kaum auf. Er zieht das rechte Bein etwas nach. In seiner derzeitigen Wachstumsphase ist es im Zusammenhang der Vorerkrankung nicht gleichmäßig mitgewachsen. Er kann aufgrund seiner körperlichen Beeinträchtigungen nicht alle Übungen im Sportunterricht mitmachen, obwohl er gerade hier nach Bekunden seines Klassenlehrers großen Ehrgeiz entwickelt.

Von seinem Klassenlehrer wird er als „immer gut drauf, locker, gelöst“ (I/L/JPb) beschrieben. Er ist nach seiner Auskunft „belesen“, wobei seine thematische Orientierung vor allem mit Sport zu tun hat, allerdings auch darüber hinausgeht. Durch sein Lesen hat er sich ein vergleichsweise großes Weltwissen erworben, das z.B. in Fächern wie Erdkunde zum Tragen kommt. Diese Information der Belesenheit kann allerdings von seinen Eltern nicht bestätigt werden.

JPb hat in den anderthalb Jahren an der Hauptschule seine Leistungen kontinuierlich gesteigert, auch wenn seine Eltern ihn als sehr faul bezeichnen, so dass er in den meisten Fächern befriedigend und besser steht. Bei seinem Wechsel an die Hauptschule haben seine Eltern ihn unterstützt. Sie legten Wert darauf, dass „seine Behinderung anerkannt wird“ (I/L/JPb). Frau W hat sich in der Konstituierungsphase der Klasse 5 erbeten, vor JPbs Mitschülerinnen und Mitschüler treten zu dürfen, um mit ihnen darüber zu sprechen. Die Mitschülerinnen und Mitschüler haben dies nach Auskunft des Klassenlehrers gut aufgenommen. JPb ist bei ihnen beliebt und wurde in den Klassenrat gewählt. Ob-

gleich er im Unterricht bisweilen eher unauffällig und etwas verträumt wirkt, fällt er ein wenig durch sein Äußeres auf. Er trägt schulterlange Haare und kleidet sich gern mit weiten Hosen und Jacken, zum Teil im Military-Stil. Er selbst fühlt sich insgesamt in der Schule wohl, nimmt an einer Ballsport-AG teil, allerdings mit der Perspektive, dies auf Dauer aufgrund der körperlichen Beeinträchtigungen nicht weiterführen zu können.

7.5.1.2 Das Elterninterview

Das Interview fand abends im Wohnzimmer der Familie mit beiden Eltern statt. Die Wohnung machte einen sehr gepflegten Eindruck. Sie ist mit den gängigen Medien, das heißt, Computeranlage mit Internetanschluss, Fernseher, Video- und DVD-Abspielgerät usw. ausgestattet. Unaufgefordert zeigen die Eltern nach dem Interview JPbs Jugendzimmer, das er nach ihrer Aussage extra für den Besuch in Ordnung gebracht hat. Es fällt neben einigen Büchern im Regal eine Sammlung an Hörkassetten, v.a. „Die???“ auf. Ein kleiner Fernseher ist ebenso vorhanden wie eine kleine Kompaktanlage mit Radio, Kassetten- und CD-Abspielmöglichkeit. Weiterhin ist eine neue, an einen Verstärker angeschlossene E-Gitarre vorzufinden. JPb selbst verbringt diesen Abend bei seinen Großeltern im gleichen Haus. Die Familie W misst dem Interviewtermin offensichtlich Bedeutung zu, denn berufliche Verpflichtungen wurden so organisiert, dass keine Terminkollision entstehen konnte. Vor allem die Mutter sieht sich durch ihre berufliche Tätigkeit nicht nur zeitlich, sondern auch emotional gebunden („Rot-Weiß Essen is mein Leben“ (I/E/JPb/ 119)). Zu ihrem Aufgabenbereich gehört es auch, ständig für Belange des Vereins im Rahmen ihres Arbeitsfeldes ansprechbar zu sein („ich hab die Grenze nich’, ich [...] nich’ Feierabend, sondern mein Handy is immer an“ (I/E/JPb 119)). Die Mutter erwies sich im Gespräch als energische Frau, die die Erzähldominanz im Rahmen des Interviews übernahm, während Herr W die Erzählungen ergänzte. Beide waren im Gespräch sehr offen und an einer durchaus kritischen Reflexion der Lebenssituation JPbs interessiert. Die aufgenommene Interviewzeit betrug zwei Stunden und fünfundvierzig Minuten, allerdings setzte sich das Gespräch noch nach Beendigung der Aufnahme eine erhebliche Zeit lang fort.

7.5.1.2.1 Das Familienkonzept der Familie W

Wird die Geburt eines Kindes, als ein Einschnitt in der sozialen Bindung einer Partnerschaft angesehen, der aufgrund der sozialen, emotionalen und lebensorganisatorischen Umstellungen in der Regel neben der Freude als Belastung empfunden wird (vgl. Bodenmann 2000, 124; vgl. Kreppner 2000, 177; vgl. Rollett 2000, 197), so stehen Bewältigungsstrategien neuer Belastungen erst recht dann im Vordergrund, wenn die Geburt des Kindes mit einem kritischen Lebensereignis, etwa schwerer Krankheit, Behinderung usw. einhergeht (vgl. Bodenmann 1997, 25ff.). Neben der so belasteten familiären Transition entsteht Stress durch viele alltäglich anfallende Probleme (vgl. Bodenmann/Perrez 1995, 202ff.).

An die Familie W sind dabei besondere Ansprüche gestellt, denn aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern müssen erzieherische Aufgaben auf beide Eltern so verteilt werden, dass Reibungen mit den flexiblen Abläufen der jeweiligen Erwerbsarbeit nach Möglichkeit vermieden werden. Die mit der problematischen Frühgeburt und der einhergehenden Gehirnblutung einsetzende Umstellung des Lebens war gravierend für die Organisation eines geregelten Familienlebens. Im Rahmen dieser Organisation empfindet sich die Mutter als der logistische Kopf der Familie. Das zeigt sich insbesondere dort, wo Anschlüsse des Familienlebens an soziale Unterstützungssysteme hergestellt werden müssen:

Frau W: So, das andere, was sich entwickelte, war O.K. und dann äh [...], als es in Richtung Schule ging äh, mmh [...] da musst ich dann meinen dicken Kopf durchsetzen, weil der Amtsarzt also ganz klar gesagt hat, ne, ne, also der könnte auf die Helene-Keller-Schule, und wenn das eine Belastung ist [...]

Herr W: Müsste.

Frau W: Müsste! Jaja. Es war abgelehnt.

Herr W: War für den schon ganz klar [...]

Frau W: Jaja, normale Schule war abgelehnt, [...]. (I/E/JPb/16 – 20)

Die Gesprächssituation macht nicht nur deutlich, dass Frau W als durchsetzungsstarke Persönlichkeit Familieninteressen erfolgreich nach außen vertritt, sondern auch, dass die Rollenverteilung von Herrn W vollkommen akzeptiert wird. Seine Verstärkung der Aussage Frau Ws durch Korrektur der Modalität („könnte“/„müsste“), weist auf die schicksalhafte Notwendigkeit hin, sich bisweilen nach außen hin als Familie wehrhaft zu formieren. Herr W ist buchstäblich mehr als einverstanden mit den Bewältigungsstrategien der Familie, die von Frau W angeleitet werden. Notwendigkeiten für diese Rollenvertei-

lung zeigen sich für die Familie insbesondere dann, wenn vorgezeichnete institutionelle Verläufe ihnen das Heft des Handelns aus der Hand zu nehmen drohen. Sie nehmen die Helen-Keller-Schule (Schule für geistig und körperlich Behinderte) als eine soziale Verschärfung der durch den prekären Krankheitsverlauf JPbs schon zu bewältigenden Probleme wahr und möchten „Normalität“ herstellen. Auch bei der Wahl der Hauptschule wird die Planungsdominanz von Frau W deutlich:

[.] meine Oma hatte im Mühlenbruch in diesem Hochhaus gewohnt, früher [.] meine Schwester ging schon da zur Schule. Die is mit 'nem Wolfsrachen geboren worden. Die hatte also auch 'ne leichte Handicapte, diese Schule ist so seit dreißig Jahren in meinem Kopf, so irgendwo hinterschwellig. (I/E/JPb/30)

Frau W kennt die Schule und stellt ihren Plan zur Förderung JPbs als einen lange gereiften Plan heraus. Dabei ist die narrative Einbindung in die Familientradition und Familienerfahrung mit der Schule am Stoppenberg wichtig. Diese spielt neben einer Vielzahl pragmatischer Gründe eine besondere Rolle. In den pragmatischen Begründungen wird deutlich, dass solche Aufgaben in der Familie W gemeinsam nach Maßgabe der maximalen Umsetzbarkeit der Familieninteressen bewältigt werden:

Und mmh, weil immer klar war, wir haben beide relativ wenig Zeit, und wir müssen gucken, dass wir wirklich, dass [..], was Lernen und Mittagessen, Betreuung, Nachhilfe, all solche Dinge müssen irgendwie geregelt sein (I/E/JPb/30).

Herr W übernimmt viele Aufgaben in der erzieherischen Unterstützung JPbs: er holt ihn mindestens zweimal in der Woche von der Schule ab, bringt ihn zu therapeutischen Trainings usw. Die Formung der Innenpolitik der Familie als Anpassung (vgl. Olson/McCubbin 1982) an das chronische Problem der Behinderung JPbs lässt sich anhand der einführenden Erzählung der Familiengeschichte von Frau W nachvollziehen:

Ich versuche mal äh, dass ich mich kurz fasse, denn eigentlich zieht sich das ja durch bis heute. JPb ist mit 'ner mmh ziemlich schweren Gehirnblutung geboren worden [.] als Frühchen und äh durch diese Gehirnblutung, die man am Anfang äh, gar nicht so entdeckt hat, entwickelte sich eine ganz schwere Gelbsucht äh, und weil das Fieber nicht runter ging und so weiter hat man mal mehr untersucht und dann festgestellt, da ist 'ne Hirnblutung und durch diese Hirnblutung, die dann aber schon verkapselt war, hat der JPb einen Hydrozephalus also einen Wasserkopf bekommen und dann eben diese künstliche seitliche Ableitung in die Bauchhöhle bekommen [.] und das ganze war eigentlich innerhalb von vier, fünf Wochen erledigt, ne, [.] die Operation war schwer äh, aber er hat das alles recht gut verwunden, äh, das war soweit in Ordnung, äh, das Einzige, was man damals halt schon feststellen konnte war, er hat drei abnormale Reflexe, dass klar war, er müsste auf jeden Fall in therapeutische Behandlung. Mmh [.] (I/E/JPb/16)

Es fallen in dieser Erzählung drei Momente in den Blick, die nicht nur etwas über die Erzählkompetenz von Frau W, sondern auch über die Art der psychischen Verarbeitung der Ereignisse verraten:

- a) Frau W wählt einen Rahmen für die Erzählung, der einerseits die Brisanz und Aktualität der Erzählung signalisiert („zieht sich ja durch bis heute“). Im Aktionsverb „versuchen“ wird die Unmöglichkeit einer Rechenschaft über die Ereignisse, die in die Erzählung eingehen, angezeigt und ein Fortdauern der erzählten Problematik angedeutet.
- b) Frau W kann als Expertin mit Fachvokabular ausgestattet und präzise die Abfolge der Leiden JPbs schildern. Dabei gelingt ihr eine anschauliche Darstellung komplizierter Abfolgen, die sie distanziert als eine Art zeitlos mythisches, schicksalhafteres Geschehen anlegt.
- c) Die Geschichte beginnt in ihrer zeitlichen Strukturierung dort, wo das familiäre Handeln als Bewältigung des entstandenen Problems erfolgreich einsetzt.

Die Geburts- und die sich anschließende Krankheitsgeschichte JPbs wird von Frau W passivisch erzählt. Sie ist von schicksalhaften Abläufen geprägt. Es werden Verläufe und Handlungen vage angesprochen, aber keine Beteiligten genannt. Der dramatische Höhepunkt im szenischen Präsens „da ist ´ne Gehirnblutung“ wird durch die Verspätung dieser Feststellung („die dann aber schon verkapselt war“) unterlaufen. Die Wucht dieses Schicksals spielt sich in einer kurzen Zeit gleichsam vor der Zeitrechnung ab („und das ganze war eigentlich innerhalb von vier, fünf Wochen erledigt, ne“). Die jetzt einsetzende Verzeitlichung beginnt mit einem Akteur, nämlich JPb, der diese Schicksalsschläge „wegsteckt“. Einerseits deutet Frau W darin das Selbsthilfepotential JPbs an, andererseits formuliert sich damit auch die Familienaufgabe, nämlich, bei der ungewissen Entwicklung weiter zu helfen und die „soweit“ hergestellte „Ordnung“ zu stabilisieren. Die Aufgabe zum Bezugszeitpunkt „damals“ verbindet sich mit einer Prognose in die damalige Zukunft („er müsste auf jeden Fall in therapeutische Behandlung“), die gleichzeitig Imperativ und damit Handlungsplan für die Organisation der Familienlebens sein wird:

Er würd’ schnell Bobath und Vojta turnen müssen, und das haben wir dann auch angefangen, als alles stabilisiert war und er war ziemlich schnell stabil, er brauchte auch keine Medikamente mmh, haben wir dann auch ziemlich schnell mit der Vojta-Therapie angefangen mmh, die im Grunde genommen die ganze Familie belastet hat. Mmh, wir haben also viermal am Tag geturnt und mmh. JPb war ja auch nicht gerade ein kräftiges Kind, er war immer ein kleiner Wurm. Das tat natürlich in der ganzen Familie weh. Das merkte man auch im Umfeld, die meinten, man bringt das Kind um, wenn man viermal am Tag geturnt hat. Ja, das war eigentlich, aber

die Entwicklung war soweit in Ordnung, außer dass man sagen konnte, er wird nicht so normal laufen können wie alle anderen Kinder (I/E/JPb/16).

Hier setzt das Familienleben ein, das jetzt im Kollektiv des „wir“ signalisiert wird. Gleichzeitig zeigt der Beginn der Erzählung dieses Familienlebens im Klartext, dass im Zentrum der Organisation die Bewältigung von Stress und Belastung steht. Einerseits durch den zeitlichen Aufwand („viermal am Tag geturnt“), andererseits durch die psychische Belastung, das unverständige Umfeld aushalten zu müssen. Der Verlauf der erzählten Familiengeschichte kann mit dem „Konstrukt ‚soziale Unterstützung‘“ (Eigner-Thiel/Schmuck/Lackschewitz 2004, 150) beschrieben werden, die Komponenten wie „emotionale Unterstützung“ (Zuneigung, Sympathie), „instrumentelle Unterstützung“ (Ratschlag, Hilfe bei alltäglichen Arbeiten), „informationelle Unterstützung“ (Wertschätzung, Gemeinschaft, Information für die Selbsteinschätzung) und „motivationale Unterstützung“ umfasst. Alle Komponenten spielen im erzählten Familienleben eine erhebliche Rolle. Die Anpassung der Familie an das Problem hängt mit der emotional engen Bindung der Familienmitglieder zusammen („Das tat natürlich der ganzen Familie weh“).¹⁹⁶

Die Erzählung Frau Ws zeigt hier an, dass für die emotionale Kohärenz der Familie wichtig ist, den Problemherd der Behinderung JPbs aus der Familienzeit auszuklammern. In dem narrativen Kunstgriff der Mythologisierung der Krankheitsgeschichte als Schicksalsgeschichte findet gleichzeitig eine Bannung des unheilvollen, chaotischen Aspekts statt, der Stressor des Familienlebens von Beginn an ist. Die Identifikation der Familie trifft sich im Kern nicht in der perinatalen Krankheitsgeschichte und der folgenden Behinderung JPbs, sondern in deren gemeinsamer Bewältigung: Familienzeit ist Bewältigungszeit. Es wird schon hier deutlich, was sich im Laufe des Interviews noch weiter ausprägt: Weil JPb körperlich beeinträchtigt ist, konfiguriert sich die Familie als Familienkörper, der das unabgeholte Schicksal mit seinen zukünftigen Unwägbarkeiten auf fängt und durch Planen und energisches Handeln nachhaltig zu regulieren sucht. Die Einbindung der Schulwahl der Schule am Stoppenberg in die erweiterte Familienerzählung, macht aus dieser Perspektive Sinn. Sie signalisiert, dass der Bewältigungsplan der Familientradition älter ist als die schicksalhafte Bedrohung der Familie W. Auch der

¹⁹⁶ Treffend sind für die Beschreibung Frau Ws die Attribute für das Familiensystem von Olson/McCubbin (1982, 59): Sie beschreiben die Phasen nach der Geburt des ersten Kindes hinsichtlich des Aspekts der Anpassung als anfänglich chaotisch und später strukturell und hinsichtlich des Aspekts der Kohäsion der Familienmitglieder als verbunden und verstrickt. Was anfänglich als normale Entwicklung bei Olson/McCubbin gekennzeichnet ist, schlägt aber später in Familienstress um, wenn sich keine Übergänge in andere Phasen und damit keine familiären Transitionen herstellen.

„Rückschlag“ durch das Schicksal der ersten epileptischen Gramalanfälle JPbs im Alter von etwa drei Jahren kann im Rahmen dieser Familienzeitstruktur interpretiert und bewältigt werden.

Die Schicksalszeit der Behinderung „beendet“ das Leben der Familie. Die lineare Familienzeit dagegen ist die Struktur, die das Leben erst wieder herstellt und planbar macht. Es wird dabei deutlich, dass die Familienzeit mit den Konfigurationen des Familiensystems mit den außerfamilialen sozialen Umgebungen zu tun hat.

Die familiäre Außenpolitik in Bezug auf die Unterstützungssysteme ist vielfältig. Familie W ist nach außen hin offen. Nicht nur die schulischen Kontakte und Freundschaften JPbs und die Arbeitsverhältnisse der Eltern spielen hinsichtlich der Öffnung der Familie nach außen eine Rolle, sondern auch die Interpretation der Überschneidungen mit den außerfamilialen Mesosystemen.

Herr W hat überschaubarere Arbeitszeiten als Frau W und steht nachmittags zur Verfügung, wenn JPb von der Schule zurückkommt. Herr W ist in dem Wohnhaus, in dem Familie W wohnt, groß geworden und verfügt über gute soziale Kontakte in der nahen Umgebung. Da seine Eltern im gleichen Haus wohnen, können sie als erweiterte Familie Unterstützung leisten. JPb hält sich häufig bei den Großeltern auf, um dort fernzusehen oder ihren Computer zu benutzen, wenn der Computer in der eigenen Wohnung gerade vom Vater benutzt wird. Zur festen Einbindung in die Umgebung gehört auch, dass JPb in nicht-formale Unterstützungssysteme eingebunden ist. Er nimmt regelmäßig und mit großem Engagement an den Gruppenstunden einer Ministrantengruppe der lokalen Pfarrgemeinde teil. In diesem Interesse lag nach Bekunden Frau Ws ein weiterer Grund, ihn an einer Hauptschule in kirchlicher Trägerschaft anzumelden.

Die Abstimmung der Unterstützungssysteme folgt einem Plan, der die geringen Zeitressourcen der Eltern ebenso wie einen sich herausbildenden Lebensstil JPbs berücksichtigt. Frau W misst diese Komponenten am Maß ihrer eigenen Grundeinstellung und am Gradmesser der Geborgenheit und des Schutzes JPbs. Er muss „behütet“ (I/E/JPb/200) sein und dazu scheint die Schule am Stoppenberg besonders geeignet.

Herr W begleitet zweimal im Jahr als Betreuer die Jugendfreizeiten der Kirchengemeinde, an denen auch JPb teilnimmt. Einerseits, um den Schutz für JPb zu gewährleisten, andererseits aber auch, um einen als vorteilhaft erachteten guten Kontakt zur Gemeinde zu halten.

Auch die Unterstützungssysteme, die stärker von Frau W kontaktiert werden, spielen eine maßgebliche Rolle. Insbesondere ihre Arbeit bei Rot-Weiß-Essen bindet die Familie nah an den Verein. Daran hat auch JPb teil, der sich beispielsweise häufig im Freizeitheim des Vereins aufhält und regelmäßig mit seinen Eltern die Spiele von Rot-Weiß Essen besucht.

7.5.1.2.2 Konfliktwahrnehmung und Konfliktregulation

Der Konflikt der Erkrankung bzw. Behinderung JPbs wird bei aller emotionaler Bindung der Familienmitglieder untereinander von Frau W sachlich beurteilt. Hierbei kommt ihr das professionelle Handlungswissen als Sozialarbeiterin entgegen. Die Organisation von finanziellen Zuwendungen, zeitweise Pflegediensten usw. und die detaillierte Reflexion über die Unterstützungssysteme weisen darauf hin.

Die Bewältigung des Grundproblems besteht – wie oben diskutiert – in der Ausklammerung von Krankheit bzw. Behinderung aus den personalen Bezügen und Bannung in einen quasi-mythologischen Erzählrahmen außerhalb der Zeitstruktur der Familienbiographie.

Wichtig ist bei der Bewältigung nicht nur die objektive Hilfe z.B. durch Krankengymnasten, sondern vor allem die subjektive Stimmigkeit der zwischenmenschlichen Bezüge. So hat JPb „anderthalb Jahre Pause gemacht mit der Therapie“ (I/E/JPb/58), weil er kein gutes Verhältnis zu der Therapeutin hatte. Er hat das therapeutische Training wieder aufgenommen,

weil die Therapeutin wieder 'ne Nette is. Am Anfang hatten wir Schwierigkeiten, weil die Therapeutin war so nich' richtig und dann geht er auch nich' so gerne, is ja ganz klar. Aber man, [...] hat auch immer Schwierigkeiten jemanden zu finden, der da so drauf eingeht, jetzt ham wir wieder Glück, jetzt ham wir wieder eine, die seinen Humor versteht und dann geht er auch. (I/E/JPb/60)

JPb wird also emotional behütet. Die Eltern nehmen entsprechend von Hilfsangeboten rigoros Abstand, wenn die personale Stimmigkeit mit dem gesamten Familienverbund nicht gegeben ist. Dieses Kriterium gilt für alle Unterstützungssysteme. So auch für das informelle einer Selbsthilfegruppe für Menschen, die unter einem Hydrozephalus oder Spina bifida leiden:

mmh, wir haben relativ schnell mitgekriegt, wir gehören da irgendwie nicht rein. Weil einmal die Probleme da viel größer waren und wir uns da immer mehr Ängste gemacht haben. Je mehr man in irgendwelche Schulungen ging, haste gedacht das Kind wird gleich morgen irgendwas kriegen. (I/E/JPb 16)

Es geht beim familiären Coping also um zweierlei: einerseits die Bewältigung der Schwierigkeiten, die durch den Krankheitsverlauf objektiv entstanden sind und die das Leben JPbs gesundheitlich und seiner Familie sozial prägen und andererseits um die mentale Belastung der Familie, die mit einem letztlich unkontrollierbaren Problem fertig werden muss. Beide Probleme lassen sich dabei nicht vollständig ausbalancieren. Es geht einerseits darum, Angst zu vermeiden und durch Behütung, Gefahren vorzubauen, andererseits soll Normalität hergestellt werden und das heißt zum Teil, Gefahren zu ignorieren. Hier greifen subjektive Theorien der Mutter, die zum Teil wider besseres Wissen angelegt werden, um diese Situation erträglich zu machen. Gegen eine Einschulung an einer Helen-Keller-Schule positioniert sich Frau W wie folgt:

mmh er hat einfach zugesehen, dass er, ich meine er ist ja sehr unorganisiert. Das kann man ja sehn, mit seinem Wust an Büchern mmh und Zetteln. Damit kommt er ja nicht so ganz klar. Mmh, ich wollt mir damals aber nicht einreden lassen, dass das mmh, wegen seiner Erkrankung ist, sondern, weil er so is, wie er is. Weil's sein Charakter is, sein Typ is, [...] und der Doc war schon von Anfang an äh ja, 'n bisschen negativ eingestellt bei dieser Sache, und wollte, ich weiß ja nich, braucht vielleicht so 'ne Quote für die Schule, [...] und mmh hat ihn abgelehnt. (I/E/JPb/21)

Frau W spricht mit der Unorganisiertheit JPbs ein Problem an, das offenbar aus professionell-medizinischer Sicht in den Zusammenhang mit der Behinderung JPbs gebracht worden war. Frau W wehrt sich gegen diese Einschätzung und deutet die Situation inhaltlich und sprachlich um: Unordnung ist ein Charakterproblem und kein Krankheits-symptom. Der Arzt wird umgangssprachlich zum „Doc“ qualifiziert und seine Diagnosekompetenz und das grundlegende Problem dadurch verkleinert. Kurz darauf aber gibt Frau W an, dass die Helen-Keller-Schule sehr viele Kinder betreut, „die [...] mit äh epileptischen Anfällen zu kämpfen haben“ (I/E/JPb/26).

Deutlich wird, dass Frau W sich gegen eine institutionell vorgezeichnete Sonderschulkarriere sträubt, weil sie eine Benachteiligung hinsichtlich der schulischen Qualifizierung JPbs fürchtet und der Sonderschulstatus die gebotene Normalität unterlaufen würde. Deshalb steckt Frau W eigene anspruchsvolle Ziele. Das Ziel ist nicht nur ein Abschluss an einer Regelschule, sondern ein möglichst hoch qualifizierter Abschluss, weil sie gerade aufgrund der motorischen Behinderung JPbs große Schwierigkeiten für seine zukünftige Lebensgestaltung sieht:

Wie gesacht, meine Schwiegereltern ham häufig gesacht, überforder ihn nich', überforder ihn nich', und der [Name ihres Mannes] hat sich davon auch 'ne ganze Zeit davon leiten lassen. So dass wir Schwierigkeiten hatten auf einen Nenner zu kommen. Dass ich dann auch gesagt hab, na gut versuchen wir mal den Weg, er hat auch gerade im letzten Jahr in der Grundschule 'n Tick weit vielleicht doch

mehr machen müssen, weil er gibt hat das, was er geben muss und das wird immer so sein, Das wär an der Realschule auch so. [...] Er weiß auch, dass das Mamas Ziel is. Is zwar doof zu sagen, aber das is doch das Ziel, das ich gerne so hätte, mmh weil's eben nicht so geht mit der körperlichen Arbeit später. [...] Ich denke das is nur legitim. Er muss mal später sehen, dass er einigermaßen [...].
(I/E/JPb/284)

Frau Ws Ziel ist der höhere Schulabschluss und sie setzt sich damit auch gegen Widerstände durch. Es scheint auch das einzige Mal zu sein, dass Frau Ws Meinungsführerschaft innerhalb der Familie angezweifelt worden ist, so dass sie sich noch im Rahmen des Interviews zu einer Rechtfertigung genötigt sieht („Ich denke das is nur legitim“). Die Diskrepanz der beiden Ansprüche Schutz bzw. Behütung und Normalität reicht also bis in den Kern der Familie und fordert „flexible“ und „strukturelle“ Anpassungsfähigkeit der Familienmitglieder (vgl. Olson/McCubbin 1982, 59). Diese Anpassung zeigt sich bei der Familie W in einer komplizierten Doppelstruktur des Familienkörpers, der funktional nach innen und nach außen das Handeln dieses Körpers auf die erforderlichen Bewältigungstätigkeiten hin abstimmt.

Kopf und Körper

In dieser Körpermetaphorik spielt der „Kopf“ als zentrales Motiv des Textes eine entscheidende Rolle. Die Kopfverletzung JPbs von Geburt an, seine schwere Gehirnblutung, sein Hydrozephalus, die epileptischen Anfälle stellen von Beginn an den objektiven Grund des Stressors des Familienlebens, der gleichsam körpersemiotisch lokalisiert wird. Die schon geschilderte empathische Einbindung der Krankheitsprobleme JPbs sind geradezu physisch im „Wir“ der Familie spürbar. Dabei reflektiert die Mutter die lange Zeit anhaltende Sorge um die ungewisse geistige Entwicklung JPbs, die mit signifikant erhöhter Wahrscheinlichkeit gegenüber gesunden Normalgeburten problematisch hätte verlaufen können (vgl. dazu Rollett 2002, 734f.):

Wobei uns die Ärzte gesacht haben, die geistige Entwicklung ist noch nicht klar. Wir müssen uns erst mal auf alles gefasst machen. Alle CTs sind katastrophal, also wenn ich die heute einem Arzt vorlege, dann guckt der mich immer an und fragt, sind Sie sicher, ist das das gleiche Kind. (I/E/JPb/16)

Die Tatsache, dass einerseits Ungewissheit über die gesamte Entwicklung JPbs ausgehalten werden muss, die mit seiner perinatalen Gehirnblutung und entsprechenden Anomalien im Gehirn zu tun hat, andererseits aber Normalität hergestellt werden muss, erfordert, motorische und etwaige geistige Anomalien und Auffälligkeiten von seiner

geistigen Gesamtentwicklung zu entkoppeln. Das wiederum gelingt nur, wenn man JPb gleichsam inwendig kennt. Der als typischer szenischer Verlauf geschilderte Arztbesuch macht genau dies deutlich. Der ärztliche Befund über ein CT-Bild reicht nicht aus, um JPbs Zustand profunde zu beurteilen. Die dem Arzt in den Mund gelegten Worte und der Blick auf die Mutter weisen aus, dass erstens die Normalerwartung in einem solchen Fall auf JPb nicht zutrifft und zweitens die Bestätigung der Mutter jetzt tragend sein wird. Die Mutter beurteilt jetzt JPb auch hinsichtlich seiner Fähigkeiten, die gerade im „Kopf“ lokalisiert werden. Diese stehen im Widerspruch zu den in dieser Passage angeführten schulischen Leistungen, weil die mit den schulischen Leistungen verbundenen Tätigkeiten des Schreibens maßgeblich körperlicher und nicht geistiger Natur sind:

Aber man merkt da, da is die Umsetzung, die Umsetzung is von dem Kopf in die Hand einfach nicht gegeben. Die is einfach so mmh es fällt mir alles schwer, ich will das nicht schreiben, ich hab das alles im Kopf, ich brauch das nich [...] und dann merkt er irgendwann auch, mmh mmh gerade beim Aufsatz, merkt er eben halt, er hat das Anfang und Mittelteil und den Schluss alles im Kopf, aber er schreibt dann halt so, dass kann kein Mensch verstehen, weil das alles in seinem Kopf stattfindet, ne der Zusammenhang [...]. Der Zusammenhang [...] Der Zusammenhang ist nich gegeben. (I/E/JPb/50)

Je deutlicher das körperliche Problem der schriftlichen Darstellung hervortritt, desto stärker tritt auch das Vermögen zur Kopfarbeit zum Vorschein. Was „kein Mensch“ sonst „verstehen“ kann, weil das Kommunikationsmedium fehlt und die Zusammenhänge gleichsam versteckt erstellt werden, macht eine Rückkoppelung zu denen nötig, die ihn verstehen können, weil sie ihm nicht gegenüber treten müssen, sondern gewissermaßen in ihm stecken, weil er im Familienkörper aufgeht. Das Familienleben unter der Maßgabe der Bewältigung bedeutet, ihn zu denken und in seinem Sinne zu handeln. Die Familiengeschichte, die in der Erzählung des Interviews erst mit der Bewältigung der Krankheit beginnt, ist seine Geschichte, die gleichzeitig in seinem Kopf geschrieben wird:

Am Stammhirn, also ´ne sehr schwere Sache eigentlich schon, so dass man damals gesacht hat, Kinderhirne muss man sich eben vorstellen wie ein ungeschriebenes Buch und da kann jetzt noch viel gemacht werden. So und im Grunde genommen war´s ganz [...] war von Anfang an klar es wird, also es wird geistig was sein, aber das können wir nicht sehen, es kommt auf die Entwicklung an, aber dass es körperlich halt is. (I/E/JPb/72)

Das Schreiben dieses „Buches“ wird für die Familie W die Geschichte des seitdem gemeinsamen Projekts des Familienkörpers sein, dessen funktionale Aufteilung auch Dis-
sense über das Vorgehen aushalten lässt. Frau W ist Kopf der Familie und ist damit in

einer besonderen geistigen Symbiose mit JPb verbunden. Die oben angeführten Zitate von Frau W zeigen beides: den „Kopf“ schreibt sie JPb und sich selbst zu. Die entsprechende Symbiose stellt sich dabei über ein gleiches Empfinden ein, das dann in Krisenfällen das familiäre Handeln steuert. So etwa bei der Anforderung an JPb, an schulischen Sportwettkämpfen teilzunehmen:

Der wirft, der wirft vielleicht, der wirft äh vielleicht, vier Meter und die anderen Kleinen haben dann schon dreißig, fünfunddreißig Meter geworfen. Und das war immer für mich der Moment, [...] das muss er nich' haben, da muss ich ihm vorweg sagen, pass auf, du gehst da nich' hin. Wir gehen zum Arzt und du lässt dich krankschreiben. Fertig. Dann is das erledigt. Weil das sind so Sachen, das muss ich nicht haben, weil entweder wir kriegen das hin durch ´ne Schulkonferenz oder ´ne Elternkonferenz. (I/E/JPb/111)

Sohn und Mutter empfinden parallel („muss er nich' haben“/„muss ich nicht haben“). Die intim geteilte Erfahrung führt bis zu ausgreifenden Tätigkeiten, die weit in das Makrosystem der Schule hineinreichen. Wenn die Körperlichkeit – zumal über den „Kopf“ gesteuert – in der Familiengemeinschaft, also sozial definiert ist, dann gilt diese Definition auch für die Schädigungen des Kopfes. Dies entdeckte Frau W im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit:

Wenn man da arbeitet mmh, das is kein Job, den ich eben weglege, mmh ich bin Sozialarbeiterin bei der Arbeiterwohlfahrt, ich hab mit diesen ganzen äh, äh Kopfkranken da zu tun, die da rumrennen und meinen sich prügeln zu müssen, in der Gewaltprävention, aber auch in dem Normalbereich der Fans. (I/E/JPb/119)

Diese Äußerung stellt nicht nur etwas von der Überschneidung der Lebensbereiche Familie und Beruf dar, die sich darin zeigt, dass eine geistige Trennung dieser Lebensbereiche für Frau W nicht möglich ist. Sie macht auch deutlich, dass diese Überschneidung für das Coping des Familienproblems wesentlich ist, denn die Krankheit kann so aus dem Familienkörper ferngehalten und in die berufliche Sphäre verlagert werden. Und dort kümmert sich Frau W um die Probleme. Trotz ihres großen Engagements für die Familie verlagert sich in ihrer subjektiven Anschauung das Bewältigungsproblem der sozialen Kopfkrankheit deshalb in ihre Profession, die natürlich über den „Kopf“ gesteuert wird und raumgreifend wird:

Das is in mein Kopf, das is zu neunzig Prozent Rot-Weiß. Da is ganz wenig mmh, Platz, aber das is jetzt nich' Rot-Weiß, sondern meine Arbeit, die äh über die Grenzen hinaus geht. (I/E/JPb/126)

Herr W übernimmt – im Bild des Familienkörpers – efferente Funktionen zur Unterstützung JPbs. Die Kopfmetapher wird im gesamten Interview zwar auffallend häufig genutzt, ist aber ausschließlich Frau W bzw. JPb vorbehalten. Herr W kümmert sich nicht

nur vorrangig um die Einhaltung der Termine JPbs und begleitet ihn nach Möglichkeit, sondern er hilft auch bei der Erledigung von Schulaufgaben, eben beim ungeliebten Schreiben:

Herr W: Extrem war das mit der Bildergeschichte. [...] Ja, wie er so von den Bildergeschichten, [...] er hat 'ne Bildergeschichte schreiben sollen. [...] So, da hat der auch wieder die Hälfte vergessen und dann gibt er zur Antwort, ja das sieht man doch aber [betont] [lacht]

Frau W: Ja, [...] ja. [...] Bei ihm im Kopf findet alles statt. [...]

Herr W: Da sach ich, du schreibst, die kommen an, packen ihr Picknick aus und könn nich' nach Haus fahren. [...] Aber warum können die nich' nach Hause fahren. [...] Weil Auto nich' mehr da is. Ja, das sieht man aber doch [betont], sach er dann. (I/E/JPb/51-53)

Die Passage zeigt die Rollenverteilung, in der Herr W die praktisch zu bewältigenden Aufgaben zusammen mit JPb angeht und über deren Wahrnehmung spricht. Gemeint ist dabei die Lücke, die zwischen Kopfarbeit und der in Schrift übersetzten Normalerwartung klafft und an der gearbeitet wird. Das Vergessen, das Herr W anspricht, wird von Frau W insofern wieder in das Konzept der Kopfarbeit eingebunden, als dass es nur Ausdruck einer Nichtrealisierung der Transformation einer geistigen Arbeit in Schrift als schulischer Aufgabe ist, nicht aber als geistiges Defizit gedeutet werden darf, denn die Schulaufgabe des medialen Schreibens ist sekundär gegenüber dem „Gehirnbuch“, das sich im Kopf JPbs entwickelt.

Einsatz und Eigennutz

Die innerfamiliäre Organisation ist im Bewusstsein der Mitglieder mit den angrenzenden Unterstützungssystemen verbunden. Insbesondere die Erwerbsarbeit der Mutter zeigt, dass dies eben dann zutrifft, wenn persönliche Kontakte daran gebunden sind. So spricht sie z.B. von einem Arbeitskollegen, zu dem sie ein „sehr enges und inniges Verhältnis“ (I/E/JPb/241) aufgebaut habe und den auch JPb im Alter von drei Jahren schon kennen gelernt habe. Die Überschneidung mit den außerfamiliären sozialen Bereichen setzt da an, wo sich Knotenpunkte durch persönliche Kontakte herausbilden und so auch die Offenheit der Familie nach außen hin verstehbar machen. Die Konzentration der Familienmitglieder auf Sozialkontakte hat damit direkt mit dem Aspekt der seelischen Gesundheit zu tun, gerade im Bewusstsein, „Einfluss auf das eigene Leben nehmen zu können, das Leben selber gestalten zu können“ (Eigner-Thiel/Schmuck/Lackschewitz 2004, 151). So kam es der Familie beispielsweise bei der Verhinderung der Zuweisung JPbs an

eine Helen-Keller-Schule zugute, dass Herr W die nächst liegende Grundschule aus seiner eigenen Grundschulzeit kannte und Kontakte zum dortigen Personal hatte, was eine Anmeldung JPbs dort offenbar erleichterte. Bei der Anmeldung an der Hauptschule – so Frau W – habe sie die guten Kontakte ihres Arbeitgebers genutzt, um im Vorhinein beim Anmeldeverfahren Einfluss auf den Erhalt eines positiven Bescheides zu bekommen. Entsprechend ist die Außenpolitik der Familie angelegt, die eindeutig auf „Eigennutz“ hin bedacht ist, allerdings die Unterstützungssysteme als eine Art sozialer Erweiterung des Familienkörpers versteht – auch wenn Frau W das körperbezogene Vokabular in diesem Zusammenhang nicht ausdrücklich benutzt:

[lacht] Ja wir versuchen auch immer, ich mein es is ja heut in der Gesellschaft immer so dass man immer irgendwie mit Vitamin B irgendwas machen muss und da wir beide keine richtige Zeit für die Schule hatten und da immer klar war, wir müssen uns als Eltern viel einbringen, mmh und ich, ich mmh na ja durch, durch meinen Beruf dann nun auch viel machen kann da bei Rot-Weiß, als die ersten Male klar waren, Rot-Weiß Essen braucht ´ne Kooperationsschule, da hab ich mich natürlich sofort reingehangen, und äh, kann natürlich viel machen, mit den Karten, oder wenn was is, dann fahr’n wir mit drei Jugendbussen vor und laden die Kinder ein und so, und das is ja, ich mach das nicht unabsichtlich, ich mach das mit ein bisschen Eigennutz, weil ich denke, er hat dann ein bisschen diese Sonderstellung, die er sich vielleicht sonst noch mehr erkämpfen müsste. (I/E/JPb/117)

Frau W als planerischer „Kopf“ sucht gleichsam die formellen und nicht-formellen Unterstützungssysteme von innen her für die Belange der Familie, und das heißt maßgeblich JPb, zu konfigurieren und die Systeme in einem informellen Kern miteinander zu verbinden. Der erhoffte Effekt dabei ist, die oben besprochene widersprüchliche Verbindung von Normalität und Anerkennung der Behinderung JPbs miteinander zu harmonisieren. JPb soll nicht an einer Sonderschule sein, die den Anspruch auf Normalität untergraben würde, aber er soll in der „normalen“ Schule eine „Sonderstellung“ eingeräumt bekommen. Da er „nicht gerade ein kräftiges Kind“ (I/E/JPb/16) ist, setzt sich der Familienkörper hier wieder ein, um ihm das „Erkämpfen“ seiner Sonderstellung zu ersparen.

7.5.1.2.3 Die Wahrnehmung des Kindes und das Erziehungskonzept

Obleich JPb Schwierigkeiten mit organisatorischen Dingen des Alltags hat, wird in der Darstellung der Mutter deutlich, dass er seinen eigenen Lebensstil entwickelt:

Also da is er relativ schnell oder früh sehr selbstständig gewesen. (I/E/JPb/92)

Diese Feststellung bezieht sich auf die Selbstorganisation der Freizeit, besonders dann, wenn die Eltern JPb keine Zeit einräumen können. Diese Selbstständigkeit wird gefördert, zumal sich – wie schon angedeutet – in der Theorie der Eltern ein Problem dort abzeichnet, wo der Kopfarbeiter JPb etwas in die Tat umsetzen soll. Nicht seine Behinderung, sondern der Wille ist hier für die Mutter ausschlaggebend und muss in ihrem Erziehungskonzept angesprochen werden:

Der Wille, dass er's dann endgültig umsetzt is nicht da. Also weiß ich noch nich', weiß nich', welche Impulse ich da noch setzen muss. (I/E/JPb/290)

Der Wille ist aber wieder eine Frage des Kopfes, so dass auf diese Weise etwaige körperliche Nachteile auf diese Weise ausgeglichen werden könnten, denn dem Ehepaar W ist klar, dass die Zukunft für JPb prekär sein kann. Die Erläuterungen Frau Ws stellen ein deutliches Bild einer ungewissen ökonomischen Zukunft heraus und begründen die Motivation, die Weichen für die Zukunft zu stellen. Dies wird in einer planerischen Schrittfolge deutlich, die zwar nicht genau bis zum Ende hin die schulische Karriere JPbs festlegt, aber im Hinblick auf sein künftiges Tätigkeitsfeld realistisch verengt wird:

ein großes Ziel is [...] is 'n bisschen doof gesagt, aber dass er von dieser Hauptschule runterkommt. Also das nächste Ziel wäre für mich die Realschule. Ich wär da so froh drum. Er muss auf jeden Fall in seinem Leben viel lernen, damit er sich irgendwann mal versorgen kann und da bin ich nicht irgendwie dass ich sach, er muss was erreichen, was ich nicht erreicht habe, sondern es geht nich' anders. Er kann nicht mal eben sagen, ich mach mal was Handwerkliches, wo ich mal eben mit 'ner Hauptschule klarkomme. Wobei da ja schon heute schwierig is, unterzukommen. Aber er kann nich' mal eben keulen gehen, in Anführungsstrichen. Er wird was Geistiges machen müssen und da muss man schulisch richtig gut drauf sein. Und der Grundstein is da noch nich' ganz so gelegt. Und da glaub ich müssen wir erst mal in 'ne Richtung gehen. Wo ich hoffe, dass er das frühzeitig [...], kann ja auch sein, dass er noch mit achtzehn sacht, Shit, was hab ich, ich mach jetzt Abendschule oder Abitur. Das hoff ich, dass er irgendwann die Lust hat, [...] viel zu lernen, damit er nicht irgendwann aufgrund seiner körperlichen Gebrechen oder Behinderung leiden muss und nachher so'n, so'n absolutes Wrack wird, weil er weiß, was er im Kopf hat, es aber nicht umsetzen kann, weil es die Hände nicht mitmachen. (I/E/JPb/278)

Erstmalig benennt die Mutter das Problem der „Behinderung“¹⁹⁷ in der ganzen Tragweite, die aber erst dann problematisch wird, wenn es JPb nicht schaffen sollte, seinen Lebensunterhalt durch eine höher qualifizierte geistige Arbeit zu bestreiten. Ihr Anspruch an ihn ist deshalb:

¹⁹⁷ Zuvor hat Frau W entweder im medizinischen Jargon gesprochen und distanziert Diagnosen angeführt oder aber von einem „Handicap“ gesprochen. Die Qualität des Problems tritt durch die Beschreibung der „Behinderung“ hier deutlich als unangenehme Wahrheit zutage.

du musst im Kopf doppelt soviel können, damit du da durchkommst. (I/E/JPb/278)

Ein gleichrangiges Ansinnen ist das oben angesprochene Kopfproblem des Sozialverhaltens. Ziel der Mutter ist, dass JPb nicht so wird wie die vielen Jugendlichen („Kopfkranken“), mit denen sie beruflich zu tun hat. In das Bild passt, dass Frau W ihren Sohn noch für schulisch unterfordert hält. Die von Seiten der Schule aus attestierten guten Leistungen im Fach Erdkunde sind für sie der Beweis, dass JPbs Potentiale noch nicht hinreichend abgerufen sind, weil JPb seine sich entwickelnden Interessen auch nur sehr sparsam äußert. Auch dies hängt nach Ansicht Frau Ws wiederum mit seiner Kopfflastigkeit zusammen. Ihrer Meinung nach legt er gar nicht bewusst Rechenschaft über die sich entwickelnden Interessen ab, die Interessen entwickelten sich vielmehr beiläufig.

Druck und Entspannung

Frau W hofft, dass JPb schulischen Ehrgeiz entwickelt, sie fordert es allerdings nicht ein. Im Zusammenhang mit der Bewältigung der Lebensanstrengungen ist ihr mehr daran gelegen, dass JPb Druck genommen wird. Hierin liegt ein weiterer Grund, den Frau W für die Anmeldung an der Hauptschule am Stoppenberg anführt. Sie sieht dort die Chance, den sozialen Druck auf JPb zu mindern, weil die Schule Erfahrung mit behinderten Schülern hat. Dennoch ist ihr auch dort wichtig, genau darauf zu achten, dass die Behinderung JPbs im Schulalltag genügend berücksichtigt wird:

Das, was ich mmh, sagen muss, der eine oder andere Lehrer will sich nicht so sehr damit befassen [...], dass der JPb da so was hat, was man nich' so sieht. Also ich denke die Rollstuhlkinder ham's da einfacher, da ist das Handicap klar, beim JPb [...], auf der einen Seite is es ja gut, dass er so normal behandelt wird, aber auf der anderen Seite darf man das so nich' vergessen, weil ich habe ihn genau deshalb da angemeldet, damit da dieser Druck nich' ist. Er hatte hier vier Jahre extrem viel Druck, mmh, weil er eben so normal war und weil er als normal galt [betont], und weil man ihm ein bisschen, ein Stück weit diesen Druck wegnimmt, weil ich ja sehe, was er kann. (I/E/JPb/30)

Das Dilemma, das Frau W selbst aufgebaut hat, tritt hier in der Positionierung gegenüber der Schule als dem zu erwägenden Unterstützungssystem ans Licht. Es soll Normalität gelten, allerdings droht die Simulation von Normalität zu einer Belastung zu werden, der entgegengetreten werden muss. Frau W deutet nur an, dass etwas vorliegt und stellt im sozialen Vergleich dar, dass der Druck auf JPb enorm sein muss. Einen Sonderstatus durch Einflussnahme zu erreichen, heißt also, die Ambivalenz des versteckten Schadens zu bewältigen, denn einerseits ist die Tatsache, dass man nichts sieht, ein Vorteil, der

überhaupt daran denken lässt, dass JPb möglicherweise eine „normale“ Karriere machen kann, andererseits benachteiligt ihn der unter dem Deckmantel der Normalität versteckte Schaden.

Neben dem Konzept der Passung in der familiären Außenpolitik ist auch in der Innenpolitik Druckregulierung gegenüber JPb wichtig. Er soll entspannen dürfen. Dabei spielen Medien eine wichtige Rolle. Die Eltern räumen JPb die Möglichkeit zu zeitlich umfangreichem Medienkonsum ein, in der Regel, ohne Einfluss zu nehmen. Vielmehr ist für Frau W wichtig zu entdecken, dass JPb bisweilen selbstkritisch einsehen würde, „dass er zuviel Fernsehen guckt“ (I/E/JPb/294). So zitiert sie ihn:

Aber, is ja doof [als Zitat betont], ich guck ja doch ´n bisschen viel [als Zitat betont] (I/E/JPb/299).

Dennoch hat das Fernsehen in den Augen der Eltern eine positive Funktion, weil es hilft, Alltagsdruck zu mindern. Dazu dienen Koch-Shows, Comedy-Shows (z.B. Freaky Friday und Schillerstraße), Shows (z.B. „Wetten, dass“). Sie beobachten JPbs Medienexperimente, die darin bestehen, dass er mit Vergnügen nicht zusammengehörige Medien zusammenzubringen:

Frau W: Mmh, er kann Schularbeiten machen, er kann was weiß ich mmh machen, und es läuft immer ne Kassette im Hintergrund ich weiß gar nich’, wie er sich konzentrieren kann. Es is, ich sach ihm, mach das aus und er sach, nee, kann ich nich’. Er guckt zum Beispiel auch Fernsehen und stellt den Ton ab und hat ´ne Kassette im Hintergrund. Er will einfach nur gucken und hat aber die Kassette an. Also das is schon [...] ´n bisschen, ´n bisschen komisch.
Herr W: ´n bisschen hart.

Deutlich tritt hier die Präferenz der Hörkassetten hervor, die sich bis in den Literaturunterricht fortsetzte. Die Eltern JPbs nehmen zur Kenntnis, dass JPb das Kassettenhören in unterschiedlichen für sie eher abwegigen Situationen zu einem Nutzungsstil ausgeprägt hat. Sie verstehen dies nicht, tolerieren dieses Medienhandeln aber. Der Toleranzrahmen dagegen bezieht sich auf die Medieninhalte. So gehört zum Schutz ihres Sohnes, dass sie ihn von einem Nachbarjungen fernhalten wollen, der über Computerspiele mit hohem Gewaltpotential verfügt.

Elektronische Spiele sind den Eltern suspekt. Sie stellen allerdings bei JPb Interessen an elektronischen Spielen nur insoweit fest, wie dies wohl im Rahmen seiner Peer-group Mode ist. Frau W bezeichnet die „Zeit mit diesem Gameboy“ als „lästig“ (I/E/JPb/178),

allerdings sei sie schnell wieder zu Ende gegangen. Tragend im Medienkonzept JPbs seien hingegen seine Hörkassetten:

Aber Kassetten sind schon wichtig, so abends vorm Einschlafen wichtig immer noch, dass er sich irgend ´ne Geschichte [...] meistens überlebt er die ersten zehn Minuten gar nich', sondern is eingeschlafen. Aber das is eben so zur Beruhigung, dass er das macht. (I/E/JPb/176)

Die Hörkassetten mit Geschichten, vor allem aus der Reihe „Die ???“, haben für JPb eine besondere Tradition. In der Wohnung der Großeltern hatte JPb dreißig alte Kassetten seines Vaters entdeckt und gehört. Das mit dem Vater geteilte Interesse führte dazu, dass der Bestand mit neuen Fortsetzungsfolgen aus dieser Hörkassettenreihe angereichert wurde, die auch Herr W heute noch gerne hört. Den Umgang mit Geschichten von Hörkassetten hat JPb allerdings schon früher gelernt, so dass die Spezialisierung auf „Die ???“ an Vorerfahrung anknüpfen konnte. So schildert Frau W:

Das hat angefangen schon relativ früh. Mmh. Wir haben eigentlich ganz normal angefangen, so mit Benjamin Blümchen und so 'nem Quark und hat dann relativ früh, eigentlich früh, fast zu früh, es gab viele Dinge, die er eigentlich noch gar nicht begriffen hat. (I/E/JPb/174)

Frau W interessiert sich nicht selbst für die Geschichten, die JPb zu hören bekommt, sie fallen unter das Normalitätsverdikt, das Frau W eher als typisches Element der kindlichen Medienentwicklung und als Möglichkeit, sozialen Anschluss zu halten, sieht. Ihre Skepsis deutet Distanz zu diesem Mediengebrauch an, der allerdings in ihrer Erklärung, dass JPb dies zur „Beruhigung“ braucht, toleriert wird. Die Skepsis hat allerdings mit einer gewissen Beunruhigung zu tun, denn ihr ist – wie oben diskutiert – wichtig, dass JPb als „Kopfmensch“ im Leben besteht, das heißt, als jemand, der mehr als andere versteht. Ihre Toleranz hat an dieser Stelle auch mit einem gewissen Schuldbewusstsein zu tun, weil der Versuch, durch das Abspielen von Hörmedien, anstatt vorzulesen, die Lernentwicklung JPbs positiv zu beeinflussen, nach ihrem Verständnis nicht funktioniert hat:

Aber das war dann das, mmh, wo er gewusst hat, da fang ich mit an, und mmh viel war's, weil er auch keine Lust hatte, zu lesen und beim Vorlesen war's so, der [Name von Herrn W] schlief beim Vorlesen ein, viel früher als der JPb, das machte also keinen Sinn, und mmh ich war meistens abends nich' zu Hause und dann ham wir ihn auch ´n bisschen abgespeist mit diesen Kassetten oder Hörbüchern, weil dieses Vorlesen, in der Zeit, in der er noch nich' zur Schule gegangen ist, das war kein Thema. Aber nachher dann als er zur Schule gegangen is und schon selber lesen konnte ham wir es irgendwo auch nich' mehr eingesehen, mmh vorzulesen und ich habe auch gedacht, wenn es ihn irgendwo interessiert, vielleicht fängt er dann

an zu lesen. Pech. Hat er natürlich nich'. Gibt ja Kassetten und dann war es einfacher. Und seitdem is es so. (I/E/JPb/174)

In der subjektiven Theorie Frau Ws haben die Eltern fast schon wider Willen JPb zum Kassettehörer gemacht. Was sie aus zeitökonomischen Gründen einführten, können sie JPb auch nicht wieder nehmen. Die Hoffnung, dieses auf einem erzieherischen Manko aufbauende Interesse im Nachhinein umdeuten zu können und didaktisch-pädagogisch kanalisieren zu können, um aus JPb einen Leser zu machen, schlägt dabei fehl. JPb bleibt bei seinen Hörkassetten.

Entgrenzungen: Zeit und Raum

Das ab und zu auftretende Problem der zeitlichen Organisation des gemeinsamen Familienalltags steht allerdings hinter dem besonderen Zeitempfinden JPbs zurück.

Negt/Kluge stellen fest, dass gerade dort, wo z.B. krankheitsbedingt sich Anpassungsprobleme gegenüber der Erwartung an eine Zeittaktung der Normalentwicklung ergeben, Konflikte auftreten (Negt/Kluge 1981, 37). Zeiher/Zeiher stellen heraus, dass besonders dann Schwierigkeiten für Kinder auftreten, wenn aus dem Bedingungsgefüge unterschiedlicher Anforderungsräume Zeiten zu organisieren sind und deshalb unterschiedliche Lebensbereiche miteinander kollidieren (vgl. Zeiher/Zeiher 1998, 38). Genau in diesem Zusammenhang beschreibt Frau W das Problem JPbs, Normalerwartungen zu genügen:

Also es is ja alles irgendwo zeitlich begrenzt. Also alles das, was, das, was in Prüfungen mmh geht is nun mal zeitlich begrenzt. So und damit kommt er nich' klar. Damit kommt er absolut nich' klar. [...] Also Zeit is für ihn was ganz Furchtbares und das will er auch nicht verstehen, dass man, wenn irgendwas leisten kann, warum das jetzt gerade in 'ner, in 'ner Schule bei 'ner Arbeit in fünfundvierzig Minuten gemacht werden muss. Is eben halt, findet er halt Quatsch, ne. (I/E/JPb/256)

Der soziale Druck, der auf JPb lastet, ist nach Auskunft der Mutter ein Zeitdruck. Allerdings nicht in der Weise, dass Zeitdruck einfach JPb einfach überfordert, sondern weil eingrenzende Zeitschemata nicht zu seinem Lebensstil passen („findet er halt Quatsch“). Was ursprünglich mit krankheitsbedingten Einschränkungen JPbs zu tun hat, ist inzwischen in einem psychologischen Prozess zu einer Bedingung seiner Lebenswelt geworden, die sich wiederum durch Individualität und Subjektivität nach außen hin legitimiert. Frau W führt als Beispiel an, dass JPb etwa ablehnt, eine Uhr zu tragen.

Dieser Prozess des Aushandelns mit gesellschaftlichen und kulturell bedingten Erwartungen wird von Lurija als „the psychogenesis of the cultural forms of the child’s behaviour“ (Lurija 1994, 46) bezeichnet. Damit entspricht JPb einem anderen im gesellschaftlichen Konsens liegenden Bild, nämlich dem des selbstbestimmten und freiheits-suchenden reflektierten Subjekts, das sich nicht eingrenzenden Vorgaben unterwerfen kann. Frau W ist dies plausibel:

Und da kann ich ihn halt auch relativ schlecht überzeugen, weil ich bin eigentlich fast der gleichen Meinung. [lacht] Das es eigentlich für mich nichts damit zu tun hat, ob ich `ne Arbeit in fünfundvierzig Minuten schreiben soll. Wer will später bestimmen, was isch in fünfundvierzig Minuten tue. Ich hab da auch relativ Schwierigkeiten mit. (I/E/JPb/256)

Das Problem geht allerdings über die Bestimmung des eigenen Lebensstils hinaus, denn Schwierigkeiten treten für JPb immer dann auf, wenn sein Spielraum eingegrenzt wird. Im Rahmen dieser Grenzerfahrungen spielt auch JPbs Entwicklung mit Medien eine eher unauffällige, dennoch besondere Rolle. Zwar benutzt er Medien, die auch normalerweise die Gleichaltrigen seiner Umgebung benutzen (Nintendo, Gameboy, Computerspiel), ist hierbei allerdings nach Auskunft der Eltern nicht weiter intrinsisch motiviert.

An Geschichten ist JPb interessiert, wie aus dem Bericht über den umfangreichen Gebrauch der Hörkassetten hervorgeht. Die Hoffnung, aus ihm einen Leser zu machen, hat sich nach Ansicht der Eltern wohl deshalb zerschlagen, weil JPb hier wieder in einen zeitlichen Konflikt gerät, der mit der technischen Bewältigung des Mediums Buch zu tun hat:

Also ich hab, wir haben ihm zwei oder drei Bücher gekauft von den Drei Fragezeichen, weil ich gedacht habe, na, das könnte’s sein. Das dauert einfach zu lange, weil er is dann einfach fasziniert, was passiert dann und dann dauert ihm das einfach zu lange. Der Anreiz scheint dann nich’ so groß zu sein, zu sagen, dann setz ich mich mal drei Stunden hierhin und les mal. Kann ich stattdessen lieber in neunzig Minuten mal die Kasette durchhören. (I/E/JPb/226)

Die bemerkenswerte Diagnose der Mutter ist, dass, weil die inhaltliche umfassend interessierte Rezeption JPbs nicht mit der Lesegeschwindigkeit einhergeht, er auf Hörkassetten ausweichen muss, um das Interesse an der Geschichte und ihrer Rezeption adäquat stillen zu können. Diese Rezeptionsarbeit steht in einem Zusammenhang mit seiner geistigen Haltung gegenüber seiner Umwelt:

Frau W: Ja. Er hat heute noch ein Erinnerungsvermögen, das sind Dinge, die er mit drei Jahren erlebt hat, die weiß der, wo ich, wo ich mich absolut nich’ dran erinnern kann [...], wo ich auch sagen würde, dat hat dir einer erzählt, das [...] kannst du dich gar nich’ dran erinnern oder du wirst dich dran erinnern, weil wir’s dir noch

mal erzählt haben. Aber die Details, die er erzählt, daran kann ich mich nich' mehr dran erinnern. Die kann ich ihm nich' erzählt haben. Also dat is, er speichert relativ viel, wobei wir, mmh, wir sprechen auch viel.

Herr W: Er is auch aufmerksam, was sein Umfeld angeht, [...] bin ich der Meinung. Er versucht da auch überall so,

Frau W: Ja, [...] ja. Also das, was ich relativ schnell und früh gemerkt habe, dass wenn mmh ich von mir erzählt habe und von meinem Bereich, so [...] von der Arbeit oder ich hab irgendwann mal einen Trainerschein gemacht und solche Sachen, da sobald ich ihm davon erzählt habe, manchmal hat es da noch etwas gehapert, dass er irgendwelche Wörter aufgeschnappt hat, von denen er nicht wusste in welcher Beziehung, die hat er mitgenommen, weil die sich cool anhörten. Is aber dann relativ schnell dahinter gekommen, wo die die Wörter alle einsetzt. Und mmh man, merkt man ja auch, ich rede viel. Also JPb hat mir oft ziemlich aufmerksam zugehört. Und der behält einfach alles. Er behält unheimlich viel. (I/E/JPb/229 – 231)

Auch im Bereich des mündlichen Erzählens scheint JPb eine besondere Aufmerksamkeit für das gesprochene Wort entwickelt zu haben. Hier erinnert Frau W beiläufig sogar eine eher zufällige Erzählschulung, in der sie eine semantische Vernetzung im frühen Alter bei JPb gefördert hat. Dabei ist die Inwendigkeit dieser Arbeit das Besondere. JPbs Entgrenzung findet nach innen hin statt, denn „er behält einfach alles“. Der Ablauf in der Schilderung der Mutter entspricht vergrößert der Schrittfolge, die Vygotsky beim Erwerb des Komplexdenkens beschrieben hat. Über Pseudokonzepte des Denkens wird dabei eine Brücke zur nächst höheren Bewusstseinsstufe als „formation of concepts“ angelegt. Die psychologische Bewegung ist dabei im Gegensatz zu den Konzepten der Erwachsenen nach innen gerichtet:

We have called this type of complex a pseudoconcept, because we have before us a generalization process which comes into being in the child's thinking, which outwardly reminds us of concepts which adults use in their intellectual activities but which, at the same time, inwardly, in its psychological nature, represents something completely different from a concept in the true sense of the word. (Vygotsky 1994b, 226)

Diese Bewegung kann aber nur interaktiv geschehen, um als Verständigungsbasis das gleiche semiotische System aufzubauen (vgl. Wertsch 1997, 102). Darüber legt Frau W in ihrem kurzen Entwicklungsbericht auch Rechenschaft ab. Sie entdeckt das Interesse ihres aufmerksamen Sohnes an ihren Erzählungen und an Sprache und seine besondere Motivation, neue sprachliche und erzählerische Verknüpfungen herzustellen („manchmal hat es da noch etwas gehapert, dass er irgendwelche Wörter aufgeschnappt hat, von denen er nicht wusste in welcher Beziehung, die hat er mitgenommen, weil die sich cool anhörten“). Darin zeigt sich die narrative Dimension des Komplexdenkens und es liegt nahe, dass das heranwachsende Interesse an Erzählungen sich auch dauerhaft stabilisiert.

Das Konzept- bzw. Begriffsdenken der Erwachsenen dagegen ist im Sinne Vygotskys eine Begrenzung dieser narrativen Dimension.

Insofern stehen die Eltern JPbs in einem Deutungsdilemma. Einerseits bewundern sie das Vermögen ihres Sohnes, Erzählungen zu speichern und zu erinnern, andererseits passt die narrative Entgrenzung nicht in das Konzept der Mutter, die sich für ihren Sohn auch Ordnung und Orientierung an den gesellschaftlichen Konzepten eines „normalen“ schulischen Werdegangs mit dem Ziel der Sicherung seiner eigenständigen ökonomischen Existenzsicherung wünscht. Entsprechend mischt sich in die Bewunderung auch Unwillen, vor allem dann, wenn die Erzählkonstrukte des Komplexdenkens wieder zur Sprache kommen:

Herr W: Ja, er hat irgendwelche Begriffe aufgeschnappt und hat da für sich 'ne Geschichte daraus konstruiert. [...] Die gar nich' stattgefunden hat, aber mit diesen Sachen, die er da aufgefangen hat. (I/E/JPb/236)

Frau W: Ich weiß auch nich'. Bei mir is wiederum, wenn er mir 'ne Geschichte erzählt hat, hab ich gesagt, halt die Klappe, du redest nur dummes Zeug. [lacht] Bei mir kommt dat nich' gut an. Ich reg mich dann darüber auf. (I/EJPb/239)

JPb wird selbst zum Erzähler, allerdings wird seine Phantasie der Mutter unheimlich, so dass sie sich genötigt sieht, zu intervenieren, zumal nach Einschätzung der Eltern JPb seine Geschichten auch selbst glaubt. JPbs Erzählungen haben nach Darstellung der Eltern drei Schwerpunkte, die sich als zeitliche, als räumliche und als existenzielle Entgrenzungssehnsucht verstehen lassen können. Er erzählt von langen Reisen, auf denen er gewesen sei, und hat in „England“ einen privilegierten Erzählraum gefunden, der seine Phantasie beflügelt. Dabei hilft JPbs Phantasie der Eindruck des oben genannten Freundes und Arbeitskollegen der Mutter, der eine besondere Vorliebe für England pflegt und den Erzählstoff für die Phantasien JPbs bereitstellt. Dieser Freund hat für JPb gleichzeitig so etwas wie eine Tutorenfunktion inne. Frau W schildert ihn als inspirierend für JPb. Er verkörpere für JPb etwas von einem Freiheitsideal und sei für JPb nachahmenswert. Das Interesse am Gitarrenspiel, das Interesse für England und die englische Sprache habe JPb von ihm übernommen und in seiner Phantasie entsprechend ausgebaut. Es liegt nahe, dass eine solche Lebensstilausprägung für JPb attraktiv ist, denn sie konvergiert mit seiner ablehnenden Haltung gegenüber gesellschaftlichen Normalerwartungen, wie sie zwangsläufig etwa in dem Ausbildungssystem der Schulen grundliegen. Sie ist aber nicht ideologisch ausgeprägt, sondern fließt als Stil in seine Lebensgestaltung ein und schafft eine Entgrenzung der Phantasie. Neben die Zeitentgrenzung tritt dabei die Raumentgrenzung als ein Sich-Sträuben gegen das Alltagskorsett normenangepasster Verhal-

tenserwartung, die in JPbs Situation besonders schwer fallen dürfte, denn „[i]n Binnenräumen wird Handeln räumlich klar abgegrenzt. Bewegungen müssen sich in die Grenzen einpassen. Kleinräumige, feinmotorische Tätigkeiten werden begünstigt“ (Zeihher/Zeihher 1998, 24).

Die existenzielle Entgrenzung JPbs zeigt sich in seinem ausgefallenen Interesse an der Rockgruppe Nirvana und insbesondere an dem Sänger und Gitarristen Kurt Cobain. Das akkurat angelegte Buch über Nirvana und Kurt Cobain, das JPb sich selbst unter geringer Hilfeleistung des Vaters zusammengestellt und zur Arbeit in den Literaturunterricht mitgebracht hat, entspricht nicht dem üblichen Stil seiner als „chaotisch“ eingeschätzten Ordnungspflege und überraschte deshalb. Das inhaltliche Interesse schildert seine Mutter wie folgt:

Das hat ihn natürlich fasziniert, wie so'n junger Mensch [Kurt Cobain, SL], der richtig viel Erfolg hat, in seinem Beruf und in der Musik und die Musik findet er halt so was von genial, mmh der relativ schnell abrutscht und dann eben stirbt. [...] Und mmh, ich denke mal, dass wenn er irgendwie an Drogen gestorben wäre, das hätte er irgendwie begreifen können, aber dass er sich selbst erschießt, damit kommt er nich' klar. Und mmh, er hat relativ mmh häufig [...], egal was, was so im Fernsehen war oder was er so im Computer lesen konnte mmh, hat er sich damit befasst. Das liegt an dieser, ich glaub, dass, dass er das faszinierend findet, was da passiert, aber was da den Rückschluss, warum das so endet nicht ganz begreift, mmh. (I/E/JPb/ 163)

Neben der Musik spielt die Existenz und das Schicksal Kurt Cobains eine besondere Rolle. Gerade der Suizid Kurt Cobains, der zu öffentlichen Spekulationen über sein instabiles psychisches Verhältnis zur Öffentlichkeit führte, scheint JPb nachhaltig zu interessieren, so dass er nach Abklingen dieses Themas in der Berichterstattung sein Interesse bewahrt hat und dies durch die Buchführung in besonderer Weise gerahmt in den Literaturunterricht zum weiteren Studium eingebracht hat.

In der Wahrnehmung der Eltern spielen besonders die Entgrenzungen von Zeit und Raum eine wichtige Rolle. Das Dilemma der Eltern bewegt sich darin, eine Balance herzustellen zwischen den Anforderungen an ein regelgeleitetes normiertes Leben, das über die Qualifizierungsschritte eine Garantie für eine spätere ökonomische Sicherung herstellen soll und der Bewahrung vor dem Erwartungsdruck, der „im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung“ (Zeihher/Zeihher 1998, 24) im Rahmen dieses normierten Lebens entstanden ist und Forderungen an das Verhalten des Einzelnen stellt. Bezogen auf das Leben mit Medien bedeutet dies, dass JPb im Zwischenraum dieses Dilemmas ein versier-

ter Hörer und Erzähler von Geschichten geworden ist. Diese Entwicklung legt sich aus seinen ökologischen und lebensweltlichen Bedingungen durchaus nahe.

Im Bild der Mutter ist diese Entwicklung dem Qualifizierungskonzept aber eher abträglich. So erklärt sich die fast widersprüchlich scheinende Differenz zwischen Desinteresse am Lesen und Interesse an phantastischer Erzählung JPbs im Bericht der Mutter. Das wohltemperierte Lesen gehört offenbar in den Bereich der normierten Bildungsgüter, die Gratifikation durch Qualifikation versprechen. Das ausgeprägte Interesse am Erzählen JPbs wertet Frau W aber nicht als Potential und insofern kommt es für sie überraschend, dass JPb neuerdings doch ein Interesse an phantastischer Literatur zu entwickeln scheint, wie in folgender Interviewpassage deutlich wird:

Herr W: Ich muss nur eins bemerken äh, ich weiß ja nich' ob das auf den Unterricht, die zwei Stunden da zurückzuführen is, aber in JPbs Verhalten hat's 'ne kleine Kehrtwendung gegeben. Dafür, dass er vorher gar nich' gelesen hat, hat er früher gemault, wenn wir zu 'nem Buchladen gegangen sind, was soll ich denn da drin [betont]. Da hat er sich aber jetzt 'n Buch gekauft, in dem er auch regelmäßig drin liest.

Frau W: Wobei da is er überfordert. Da hat er sich so ne Gruselgeschichte ausgesucht [...] aber wir lassen ihn erst mal dabei. [Holt das Buch] [...] Es is auch so, dass er immer mal wieder nachfragt, weil er was nich' weiß, aber ich lass ihn jetzt einfach mal, [...] wir lassen ihn auch erst einmal. Ich bin auch ziemlich sicher, dass er gar nich' alles richtig versteht. Is auch alles 'n bisschen blutrünstig, aber naja. Er muss es mal sehen [...] muss er mal gucken. [...] Hat ihm vom Cover wohl gefallen.

Herr W: Er hat sich auch hinten das durchgelesen. Er hatte drei Bücher zur Auswahl, wobei er sich für dieses entschieden hat. (I/E/JPb/140-143)

Vor dem Hintergrund der Erzählerfahrung JPbs ist die Entdeckung des Lesens phantastischer Erzählung als attraktive Beschäftigung freilich plausibel. Welchen Beitrag der Literaturunterricht dabei geleistet hat, ist schwer zu sagen. Vielleicht hat die im Unterricht eröffnete Möglichkeit, sich bei einem großen Buchangebot zu orientieren, die Paratexte bei der Auswahl heranzuziehen, dazu beigetragen, auch die Scheu vor einem Büchergeschäft abzulegen und ein Buch auszuwählen. Deutlich scheint allerdings, dass Frau W JPb zu früh als leseunwillig eingestuft hatte, weil es ihm im Rahmen des bisherigen Literaturangebots nicht gelungen war, Lese- und Rezeptionstempo zu synchronisieren.

Frau W misstraut deshalb der aktuellen Entdeckung des Lesens. Dabei berichtet sie von einer Überforderung JPbs, die diesem allerdings aus seiner zuvor geschilderten Sozialisation als Hörer und Erzähler von Erzählungen durchaus vertraut sein dürfte. Die „Überforderung“ scheint also eher zu stimulieren als Resignation hervorzurufen. JPb fragt nach, wenn er etwas nicht weiß und vermag in seiner Lektüre offenbar auch dann am

Stoff festzuhalten, wenn dieser als objektiv (zu) schwierig eingeschätzt wird.¹⁹⁸ Dabei scheint sein individuelles Lesetempo jetzt stärker mit seinem inneren Rezeptionsverlauf gekoppelt werden zu können, denn die Überforderung mit einer Erzählung, die für ein eigentlich fortgeschrittenes Alter ausgeschrieben ist, zwingt quasi zu einem Gleichschritt von Lesen und Rezeption:

Herr W: Na gut, Acht Euro Fünfzig seh ich gerade, auch wenn es nicht gerade das richtige is, die Acht Euro Fünfzig investieren wir dann erst mal und dann gucken wir mal, also wie gesacht, relativ regelmäßig liest er jetzt da drin.

Frau W: Ja. Fünf Sätze.

Herr W: Egal. (I/E/JPb/150-152)

Wenn Lesetempo und Rezeptionstätigkeit nicht im Rahmen des Erwartbaren zusammenlaufen, dann ist zu vermuten, dass die Stimulans der Lektüre kleiner Einheiten für JPb offenbar ausreicht, um eine Rezeption zu eröffnen, die zu einem guten Teil unabhängig vom Stoff, den die zu lesende Erzählung anbietet, verläuft. Eine komplexe Erzählung zeitigt diesbezüglich bei JPb einen größeren Effekt, als es scheinbar altersgemäße Lektüre tut. Das gilt zumal dann, wenn seine Erwartungen an die Erzählmuster des bisherigen Lektüreangebots wie im Falle der Serie „Die ???“ schon über die Bandgeschwindigkeit abgespielter Hörkassetten vorgeprägt waren. Durch die Hörkassetten wurde eine Rezeptionsgeschwindigkeit vorab etabliert, mit der die Lesegeschwindigkeit nicht Schritt halten konnte. Mögen die Hörkassetten JPbs Interesse an Erzählung generell gefördert haben, so scheint sich hier eine neue Entwicklung angebahnt zu haben, in der JPb die Chance hat, zu einem Leser zu werden. An dieser Stelle eines Überganges werden die Hörkassetten dysfunktional, weil sie die Erzählzeit vorgeben, die JPb im Lesen als Rezipient jetzt selbst entwerfen muss. JPbs Erzählverständnis und –vermögen können dabei helfen, komplexe Erzählungen in einem eigenen Tempo und nach eigenen Bedürfnissen zu rezipieren. Dieses rezeptive literarische Lesen emanzipiert sich gleichsam gegenüber einer normierten Lesekompetenz, die sich über Leseumfang, Lesegeschwindigkeit und daran verhafteter Verarbeitung einer Stoffmenge bemisst, denn nicht das Medium der Lektüre ist für JPb unpässlich, sondern

die Zeit is ja sowieso sein Feind im Grunde genommen. Dass alles das, es muss alles, ja, darf eigentlich nichts zeitlich begrenzt sein. (I/E/JPb/246)

Die entgrenzte, narrativ-literarische Lektüre, die dem Komplexdenken offenbar viel näher steht als der Kompetenz des Begriffsdenkens bleibt für Frau W ein Problem auf-

¹⁹⁸ Bei der Erzählung handelt es sich um den Fantasy-Roman „Das Schwert in der Stille“ von Lian Hearn.

grund ihrer Zukunftssorge. Dass JPb liest, steht bei ihr vielmehr in der Hoffnung, eine weitere Anpassung an die außerfamilialen Systeme herzustellen, die ihn vom Druck seiner ökonomisch ungewissen Zukunft entlasten. Ihre deshalb etwas despektierliche Feststellung, JPb lese ja immer nur fünf Sätze,¹⁹⁹ weist sie in diesem Punkt als Vertreterin einer Lesekompetenz aus, die hier zugunsten eines „normalen“ Bildungskonzepts vergisst oder vergessen muss, dass bei JPb – wie sie gesagt hatte – alles „im Kopf“ passiert.

7.5.2 Subjektive Deutungen des Lebens mit Medien

7.5.2.1 Das Interview mit JPb

Das Interview mit JPb fand etwa acht Wochen nach dem Interview mit den Eltern statt. JPb wurde für diese Zeit vom Unterricht freigestellt. Das Gespräch fand im Elternsprechzimmer der Schule statt und dauerte etwa fünfundfünfzig Minuten.

7.5.2.1.1 Das Schul- und Freizeitkonzept JPbs

Die Zeitproblematik, die nach Wahrnehmung der Eltern bei JPb eine große Rolle spielt, dokumentierte sich auch im Gespräch mit ihm selbst. Sie bestimmt das Bemühen, die miteinander zu verbindenden Systeme in Einklang zu bringen: JPb hatte anfangs Schwierigkeiten, sich in den Ganztagsrhythmus der Hauptschule einzugewöhnen, weil seine bisher schon, nicht zuletzt wegen der Termine für therapeutische Belange, knappe Freizeit weiter eingeschränkt und empfindlich umgestellt werden musste. Hieran habe auch sein Leistungsvermögen in der Schule gelitten:

Ja, ich bin halt einer, der inner Schule versucht, gut mitzuhalten und ich kann mich auch ärgern, wenn ich halt, Englisch is das Fach, wo ich zwei Jahre in einem Kurs war. Da habe ich zwei Jahre oder sogar drei Jahre richtig gut mitgemacht, aber dann kam ich auch woanders hin, halt auf die Schule hier und dann wurd dat mit der Zeit knapp und deswegen war dat halt so [...]. Dass ich dann da aufhören musste [...]
(I/JPb/3)

Die Schule besitzt im Gegensatz zur Wahrnehmung der Mutter, die ihm Faulheit attestiert hatte, in der Wahrnehmung JPbs Rang. Schule ist mit der Motivation einer realistischen Zielsetzung verbunden („gut mithalten“). Wenn es um das Fach Englisch geht, ist

¹⁹⁹ Als JPb etwa acht Wochen später selbst interviewt wurde, war er nach eigener Auskunft immer noch mit der Rezeption der begonnen Erzählung intensiv beschäftigt.

dieses Interesse auch emotional besetzt. Im Falle des Faches Englisch ist JPb offenbar bereit, mehr als verlangt zu investieren, wie aus dem Bericht über den privaten Englischkurs außerhalb der Schulzeit schon im Grundschulalter deutlich wird, denn Englisch „interessiert“ ihn nach eigenen Angaben „brennend“. Den in der Grundschulzeit begonnenen privaten Englischkurs kann JPb nun allerdings aufgrund der Zeitstruktur des Ganztagsbetriebs der Schule nicht weiter fortführen. JPb, der zunächst versucht hatte, dieses außerschulische Lernen weiterzuführen und Synergieeffekte bezogen auf den Lernaufwand, den er für die Schule aufbringen muss, herzustellen, zeigt sich irritiert darüber, dass er sein privat gewachsenes Interesse am Englischlernen nicht fortführen kann. Dieses Interesse verbindet JPb dabei mit seiner Version der Familiengeschichte und fundiert auf diese Weise sein spezielles Interesse:

Mein Vater, der war halt so der [...], is halt so'n Kraningenieur, gelernter Elektriker, aber halt auch Kraningenieur, weil der halt, so viele wurden halt bei ihm gefeuert, dass er halt überall hinfahren musste und ähm, daher musste er auch nach England oder letztes Mal sollte er nach Schottland, is er aber nicht gefahren, weil er gesacht hat, weil meine Mutter die Woche weg war, einer muss ja auf meinen Sohn aufpassen [...] und [...] im Moment is auch von meiner Mutter die Wegfahreerei etwas wichtiger, weil mein Vater, der kann das immer machen, aber meine Mutter nicht, weil bei der is das Pflicht wegzufahren, bei mein Vater, der arbeitet eigentlich nur inner Umgebung und dann is er halt mal nach England und dann is er halt mal nach London reingefahren, hat mir auch meistens immer was mitgebracht, war halt immer nur so zwei, drei Tage weg. (I/JPb/9)

Das Stück Familiengeschichte ist mit der Wahrnehmung der beruflichen Tätigkeit des Vaters verknüpft. Dabei ist weniger der indirekte Berührungspunkt mit dem Exosystem der beruflichen Tätigkeit des Vaters an sich wichtig. Mit „England“ entsteht vielmehr die Projektionsfläche einer Narration JPbs, in die diese wohl eher vage berufliche Berührung des Vaters eingebunden wird. Bemerkenswert ist der Beginn des Abschnitts, der eine Historisierung des Erzählten mit der Tendenz zur Enthistorisierung, wie sie etwa bei Märchen zu entdecken ist (vgl. Bausinger 1994, 175), deutlich werden lässt. Dabei steht die entstehende Erzählung in einer Konkurrenz mit der Berichterstattung der Ereignisse, auf die JPb referiert. Wie ein Versprecher wird das Präteritum „Mein Vater war“ korrigiert in „is halt so'n Kraningenieur“ um dann zusammenfassend fortzuführen, „dass er halt überall hinfahren musste“. Dabei weiß JPb seinen Vater szenisch darzustellen („einer muss ja auf meinen Sohn aufpassen“). Die Geschichte von den Reisen des Vaters wird dann allerdings wieder zurückgenommen („bei meinem Vater, der arbeitet eigentlich nur inner Umgebung“), die Fahrt des Vaters durch London bei einer kurzen

Dienstreise nach England relativiert auch den Aufenthalt, der von JPb immerhin als Motivationsgrund für das Interesse an der englischen Sprache angegeben worden war.

Die Engländerzählung des Vaters ist also ein narratives Konstrukt, das erst in der persönlichen Perspektive relevant wird: Es wird eine intime Vater-Sohn-Geschichte aufgebaut, in der der Vater gleichsam die Bedeutung des narrativen Raumes vererbt, dadurch, dass er dem Sohn von diesen Reisen etwas mitbringt. Die Raumweite der entfernten Möglichkeit („England“/„Schottland“, auch „Frankreich“) ist relevanter als das tatsächliche Ereignis der Dienstreise des Vaters. In der Erzählung JPbs selbst wird das Moment der räumlichen Entgrenzung für die Konstruktion seines eigenen Relevanzsystems deutlich, das letztlich bis in das Problem der zeitlichen Organisation des schulischen Lebensbereichs und des außerschulischen Lebensbereichs hineinspielt. Deutlich wird dies bei dem neu entdeckten Interesse für das Lesen, das aufgrund des Problems, mit Geschwindigkeitserwartungen umzugehen, für ihn in der Passung der Systeme Schule und außerschulischer Lebensbereich nach seiner Wahrnehmung schwierig wird. Auf die Frage nach der Kontinuität seiner Lektüre gibt JPb folgende Auskunft:

Ja, nicht mehr so oft, weil ich halt auch die ganze Woche, montags hab ich einen Arzttermin, dienstags hab ich nichts, da kann ich lesen. Mittwochs hab ich auch was vor, donnerstags hab ich wieder einen Arzttermin und freitags kann ich lesen. Also ich kann nicht so oft lesen, aber ich les schon jetzt viel in dem Buch und wenn ich das fertig hab, werd ich auch wahrscheinlich die beiden anderen Bücher in Angriff nehmen. (I/JPb/ 27)

Der Ganztagsbetrieb der Schule lässt nur am Dienstag den Nachmittag frei, ansonsten dauert der Schultag bis etwa siebzehn Uhr, wobei bei uneinheitlich gehandhabter Hausaufgabenregelung die Arbeitszeit für den Unterricht nicht immer beendet ist. Trotz des engen Zeitfensters für die Gestaltung der Freizeit scheint das Lesen trotz geringen Lektüreumfangs, den die Mutter angab, schon über einen bemerkenswerten Zeitraum seit dem Interview mit den Eltern stabil zu sein.

7.5.2.1.2 Medienrezeption

JPb agiert trotz der Zeitknappheit in unterschiedlichen außerschulischen sozialen Zusammenhängen (Ministrantengruppe, Freundeskreis usw.). In der reflexiven und vor allem narrativen Konstruktion der lebensweltlichen Zusammenhänge spielen diese Zusammenhänge aber eine eher untergeordnete Rolle. Dagegen treten Medien für die narrative Konstruktion seiner Lebensversionen in den Vordergrund.

Trotz guter Kontakte und trotz seiner Beliebtheit in der Klasse, ist es JPb wichtig, einen von Peer-group-Einflüssen unabhängigen Lebensstil auszuweisen. JPb sucht individualisierende Abgrenzungen nicht nur durch gewisse äußerliche Unterscheidung in Kleidung und Frisur, sondern vor allem auch über seinen Musikstil. JPb hört die Musikrichtungen Rock, Hardrock und Heavy Metal und betont dabei, dass er der einzige in seiner Klasse sei, der sich für diese Musikrichtungen interessiere. Dabei klingt durch, dass er die bei seinen Mitschülern verbreitete Pop-Musik als Musik des Mainstreams ablehnt. Er selbst kommt immer wieder auf sein Interesse an der Rockgruppe Nirvana und ihre Musik zu sprechen, mit der er sich von seinen Mitschülern absetzt:

Dat is eigentlich so, die anderen machen sich ja [...] ich sach, O.K., [...] die machen sich nur darüber lustig, weil sie die Gruppe nicht kennen. Sie machen sich jetzt nicht über Nirvana lustig, aber so über halt Rock, Metal. [...] Weil se das halt nicht kennen und so. [...] Ist ja auch verständlich. Da mach ich auch nicht groß Theater, dat weiß ich ja. Die sind halt, [...] die kenn halt nicht so viele, deswegen. (I/JPb/127)

Die Art des Unterschiedes, den JPb zwischen sich und seinen Mitschülern sieht, wird an dieser Stelle beispielhaft deutlich. Der eigentliche Akt der Ausgrenzung wird im eigenen Selbstverständnis den Mitschülern zugespitzt, weil sie durch ihr Agieren („die machen sich nur darüber lustig“) JPb in seiner Deutversion deklassieren. Dies nutzt JPb in seiner Schilderung aber, um einen Überlegenheitstopos des Wissenden in Sachen Rockmusik aufzubauen und generöses Verständnis gegenüber den unwissenden Mitschülern zum Ausdruck zu bringen. Insgesamt wichtig in dieser Konstruktion ist, dass es sich hier um ein exklusives Wissen handelt, das nur Eingeweihten zugänglich ist. Dieses Wissen soll auch exklusiv bleiben. JPb könnte sich nicht vorstellen, seine Musik z.B. als Gegenstand von Schulunterricht mit anderen zu teilen:

Weil, das Buch, was ich gerade lese, würde ich schon besprechen, aber mit Kurt Cobain hat fast niemand so wirklich was oder fast keiner kennt ihn so wirklich, da wäre das mit Kurt Cobain so 'ne Sache. (I/JPb/125)

Der Gegensatz, den JPb zwischen seiner Buchlektüre und der Rezeption der Figur Kurt Cobain aufbaut, ist auffällig. Die Rockmusik Nirvanas zum Gegenstand des Unterrichts zu machen würde bedeuten, dass fehlendes Wissen hergestellt werden würde. Im Falle einer gemeinsamen Buchlektüre müsste dieses Wissen ebenfalls hergestellt werden. Dass dies aber in JPbs Version nicht gleichermaßen funktionieren würde, bedeutet, dass das Wissen um die Medienfigur Kurt Cobain exklusiv ist und im Konzept JPbs eine be-

sondere Rolle spielt. JPb berichtet, dass er sein generelles Interesse an Rockmusik von seiner Mutter herleitet. Der Vater dagegen habe ihn aufgrund seines indifferenten Musikgeschmacks nicht inspirieren können. Das besondere Interesse an Nirvana sei über zwei schon ältere Schulfreunde entstanden. Zu seinem Interesse an Kurt Cobain gibt JPb folgende Auskunft:

I: Was ist für dich da reizvoll gewesen ist, dass du dich so intensiv damit befasst?
JPb: Ja, ähm, halt ähm, solche Sachen, dass halt, sind halt tragisch, aber man muss sich damit auch irgendwie befassen, weil man kann ja [...] man kann ja nicht [...] jetzt solche Geschichten lesen und nicht jetzt [...] nicht davon berührt sein so wirklich und gucken, was damit sonst los ist. (I/JPb/69)

Die Tragik dieser Figur hat JPb offenbar vor existenzielle Fragen gestellt, ganz so, wie die Eltern es beschrieben haben. Für JPb bedeutet das nicht nur ein Interesse, sondern eine Art Obsession: er „muss“ sich damit beschäftigen, auch wenn er dies passivisch zu verallgemeinern versucht. Dieser Auskunft schließt I eine indirekte Provokation an (vgl. Glaser/Laudell 2004, 123), bei der JPb zu folgender Weiterentwicklung seines Gedankens kommt:

I: Es sei denn, man sagt, ich beschäftige mich mit lustigen Sachen.
JPb: Ja, aber, dann würde man das trotzdem im Hinterkopf behalten, wenn man dann da, damit gar nicht beschäftigt, dann weiß ich auch nicht, wie und warum man das überhaupt gelesen hat. (I/JPb/70-71)

JPb kann über dieses tief liegende Interesse offenbar keine genaue Rechenschaft ablegen, dennoch gibt er Auskunft über seine innere Bewegtheit. Das Thema lässt ihn nicht los und Verdrängung kommt für ihn nicht in Frage. Auffällig ist, dass er eine Beschäftigung mit diesem Thema überhaupt nicht in Frage stellen lässt. Insofern kann man von einem existenziell treffenden Thema sprechen. Wer in den exklusiven Zirkel der Wissenden eintritt, muss sich innerlich dem Thema „Kurt Cobain“ stellen. Es handelt sich nicht um einfache Unerhaltung und auch nicht um ein lexikalisches Schulwissen. Weniger die inhaltliche Ausfaltung dieser Gebundenheit an das Thema als vielmehr der kategoriale Umgang macht deutlich, warum JPb dieses Thema nicht im Schulunterricht mit anderen würde besprechen können, sondern es für einen exklusiven Kreis Gleichgesinnter und schließlich nur noch für sich selbst besetzt. JPb gibt im Zusammenhang der Darstellung seiner Arbeit im Rahmen der Literaturstunden mit der selbst zusammengestellten Biographie Kurt Cobains Auskunft. Er hat im Internet recherchiert und dann seine Schullektüre zusammengestellt. Sein Vorgehen dabei beschreibt er wie folgt:

JPb: Und dann hab ich [...] bei Eins Life hab ich dann die Biographie im Internet gefunden und hab ich die erst mal gedruckt und dann mal geguckt, ob das klappt,

aber erst hat das nicht geklappt, da musste ich das kennzeichnen, was ich haben wollte und dann hat der das erst gedruckt und dann hab ich mir halt keine richtige Mappe zugelegt, sondern dann hab ich dann halt die Autobiographie oder was auch andere Sänger dazu sagen oder andere Bands dazu sagen, wie er halt war und halt [...].

I: Wie war er?

JPb: Ja, die Meinung [...] halt [...] von [...], nämlich zum Beispiel „Wir sind Helden“, war dass die, hab ich glaub ich auch auf einen Zettel geschrieben, dass er halt [...] zwar [...] äh super Gitarre spielen konnte, aber dass er sich halt, dass er feige von ähm, dass er sich dann einfach selbst umgebracht hat und äh [...] sich halt das Leben genommen hat. [...] Aber sie konnten das halt auch irgendwie verstehen, weil das halt so war, dass er sehr viel Druck von den Medien bekommen hat. (I/JPb/47-49)

Bemerkenswert ist neben dem anspruchsvollen Recherchevorgang die Entscheidung, keine schulübliche Arbeitsmappe zu erstellen, sondern der Autobiographie und der sich anschließenden Kontroverse in der Musikszene ein anderes, feierliches Format zu geben, das schon auf eine besondere Art der Auseinandersetzung schließen lässt, als dies durch routinierte Formen schulischer Auseinandersetzung für JPb möglich wäre. Das eigentliche Thema, der als skandalös diskutierte Suizid Kurt Cobains, ist dabei Thema einer existenziellen Auseinandersetzung JPbs, zu dem er indirekt hinführt. Er gibt zunächst fremde Stellungnahmen wieder, die jedoch signalisieren, dass für ihn selbst der Skandal dieses Suizids irritierend und unabgegolten ist.²⁰⁰

Der Widerspruch, den Kurt Cobain für JPb verkörpert, „super Gitarre spielen“ zu können, aber Suizid zu begehen, ist für ihn in besonderer Weise problematisch. Die Formulierung, dass sich Kurt Cobain „einfach selbst umgebracht“ habe, ist der Vorwurf einer Ungeheuerlichkeit, der allerdings schnell wieder zurückgenommen und gleichsam politisch korrekt formuliert wird („äh [...] sich halt das Leben genommen hat“). Das mitreferierte Verständnis („halt auch irgendwie“) wird von JPb in einer uneigentlichen Redeform als Meinung der Musiker der Rockgruppe „Wir sind Helden“ dargebracht, aber letztlich nicht geteilt. Der Widerspruch, dass ein Gitarrist vom Format Kurt Cobains vom Druck der Medien und damit dem Rhythmus anderer bestimmt wird, bleibt für JPb stehen. Der Suizid Kurt Cobains und sein Gitarrenspiel liegen freilich nicht auf der gleichen sachlogischen Ebene, werden aber im Sinnentwurf JPbs zusammengebracht. Es deutet sich in JPbs Rede eine enthymematische Argumentation an, die komplizierte Anteile einer sehr komplexen Weltanschauung miteinander verbindet, wobei JPb für sich

²⁰⁰ Der Hinweis, er glaube, dies auch auf einen Zettel geschrieben zu haben, unterstreicht die Bedeutung der Auseinandersetzung, allerdings ist eine solche Aufzeichnung in den Medientagebuchunterlagen JPbs nicht enthalten.

selbst noch keine vollständige Klarheit hergestellt hat (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 250), sondern mitten im Prozess einer Sinn- und Deutentwicklung steht, die ihn persönlich fordert. Die existenzielle Verbindung von E-Gitarrenspiel und Tod in der von JPb diskutierten Widersprüchlichkeit des Suizids Kurt Cobains legt sich dabei aus den Essentials der biographischen und autobiographischen Berichte und Erzählungen JPbs selbst und seiner Eltern nahe. JPbs eigener Wunsch, E-Gitarre zu spielen, ist nach Darstellung der Mutter strukturell mit dem Wunsch nach einem Ausweichen von druckerzeugenden institutionell vorgezeichneten Lebensrhythmen verbunden und wurde JPb nicht zuletzt vom befreundeten Arbeitskollegen der Mutter entsprechend vorgelebt. JPb sucht alternative Lebensweisen, die es ihm ermöglichen, mit dem Druck, den Anforderungen gesellschaftlicher und kultureller Normen an einen Lebenslauf genügen zu können, fertig zu werden. Er weiß, dass er aufgrund seiner Behinderung Schwierigkeiten haben wird, sich seinen eigenen Wünschen entsprechend zu verwirklichen und ist diesbezüglich geradezu erstaunlich desillusioniert. Auf die Frage nach Gedanken und Wünschen an späteres Berufsleben gibt JPb folgende Auskunft:

Pf [...], ja ähm, ich hab mir mal Gedanken darüber gemacht, aber [...] alles, wat dabei herauskam, kann ich mit meinem Handicap nich' machen. Deswegen wären weitere Überlegungen [...] nicht sinnlos, aber wären halt haarsträubend, weil dat so is, wie et is. (I/JPb/129)

Während im Alter von zwölf Jahren Phantasien über ein späteres unabhängiges Leben und die Verwirklichung sich herausbildender Interessen im Berufsleben durchaus zu vermuten wären, wird von JPb hier nüchtern bilanziert und die Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens mit dem Realismus einer Analyse des gesellschaftlichen Makrosystems verrechnet, das für die Realisierung der Wünsche und Gedanken JPbs keinen Raum bietet. Das Leben in der Alltagsorganisation der gesellschaftlichen Normen und Erwartungen bietet nach dem momentanen Stand seiner Überlegungen kaum Sinnpotential und verschließt sich seiner Lebenswelt hermetisch („weil dat so is, wie et is“).

Entscheidend ist die Erfahrung, dass sich der subjektiven Lebenswelt JPbs ein Raum der Möglichkeiten, Phantasien und Träume verschließt und er entsprechende Alternativen braucht, die ihm helfen, seine Lebenswelt zu entwickeln und aus diesem Zirkel ausubrechen.

Der Arbeitskollege und Freund der Mutter kann dabei als Modell für eine solche Alternative stehen. Im Interview mit den Eltern schildert die Mutter seinen Einfluss folgendermaßen:

Er ist vierzehn Jahre älter [als die Mutter, SL] und is noch so ein bisschen in dieser Hippie-Zeit groß geworden, blümchenmäßig, und der hat mich so in den letzten Jahren inspiriert so musikmäßig, so mmh, so Sachen Englisch und überhaupt, London, ne, und der JPb hat den mit drei Jahren so kennen gelernt , und hat das so aufgeschnappt. Und ich hätte nie gedacht, dass das soviel hinterlässt. Aber davon erzählt er relativ viel. Der [Name des Freundes], äh, spielt Gitarre, der JPb musste 'ne Gitarre haben. (I/E/JPb/241)

Die Verstärkung dieses Interesses durch die Mutter ist in ihrer Version offenkundig und wurde bezogen auf den generellen Musikgeschmack von JPb bestätigt.

Das Gitarrenspiel selbst gehört für JPb offenbar zu einem visionären Lebensstils, der mit Attributen von Freiheit und friedlicher Opposition gegen normierte Lebensläufe verbunden ist („Hippie-Zeit“/„blümchenmäßig“). Es schien JPb bisher plausibel, sich diesen Stil anzueignen, weil er ein Scheitern aufgrund körperlicher Einschränkungen nicht vorzieht. Der Arbeitskollege und Freund der Mutter entriegelte einen aus den Alltagsgrenzen hinausweisenden Weg, der von JPb fortan fiktional besetzt wurde.

JPbs Auseinandersetzung mit dem Tod Kurt Cobains bedeutet in diesem Zusammenhang einen Bruch. Die bisherige Plausibilität des entgrenzten Gegenhorizonts als Alternative zu einem normierten Leben, das JPb zu wenig Sinn anbietet, wird empfindlich eingeschränkt und fordert eine Neukonfiguration der Lebenswelt.

Das scheinbare Scheitern Kurt Cobains am Druck der Medien kann für JPb in seiner impliziten Deutung nicht „einfach“ hingenommen werden. Die sich andeutende Verbindung des musikalischen Interesses mit der durch „England“ nahe gebrachten Entgrenzungsfiktion steht in der Lebenswelt JPbs im Widerspruch zu einem Scheitern an Grenzen – wie im Falle Kurt Cobains – die es für JPb gerade zu überwinden gilt. In das Konzept der Überwindung gehört schließlich auch, dass JPb unbedingt Gitarre spielen will, auch wenn seine rechtsseitige Parese ihm dabei nach Auskunft der Mutter ein Hindernis sein wird. Dass das Thema des Todes Kurt Cobains von JPb als Rezeptionsereignis geradezu meditiert wird, wird in der folgenden Passage deutlich:

I: Dich hat diese Selbsttötung beschäftigt?

JPb: Ja, als ich das gelesen hab, hab ich erst mal darüber nachgedacht, [...] und hab mich da erst mal hineinversetzt [...], ja.

I: Was ist dir dabei durch den Kopf gegangen, als du dich da hineinversetzt hast?

JPb: Da hab ich erst mal überlegt, äh [...] warum der das gemacht hat und ähm vor allen Dingen, er hatte ja damals, sein Sohn war ja erst noch ganz klein, der war erst vier, fünf Monate alt, und sich dann schon umzubringen [...], hat, hat mich schon sehr beschäftigt und [...] da hab ich erst noch mal weiter äh geguckt, ob ich was in Bibliotheken oder in Zeitungsausschnitten von Neunzehnhundertvierundneunzig oder so finde, aber bis heute habe ich nicht so wirklich viel gefunden. (I/JPb/50-53)

JPb bleibt vorsichtig bei der Auskunft über dieses intime Thema. Allerdings tritt zum Thema der Entgrenzung jetzt hervorgehoben („vor allen Dingen“) die Ambivalenz der Entgrenzung in der durch den Tod Kurt Cobains zerstörten Vater-Sohn-Beziehung in den Vordergrund. Wichtig ist für JPb in einer empathischen Ergründung des Vorfalls die Schutzbedürftigkeit des jungen Sohnes, die er allen rationalen Ergründungen („Da hab ich erst mal überlegt, äh [...], warum der das gemacht hat“) entgegenstellt. Dabei wird die Distanzierung gegenüber der Figur Kurt Cobain im Pronomen „der“ laut, die als Figur der Auseinandersetzung letztlich Unverständnis trotz innerer Annäherung hervorruft. Genau dieser Punkt der Dissoziation von Vater und Sohn steht im Zentrum des Interesses, das auch prosodisch im Rahmen der Äußerung die Erschütterung JPbs markiert. JPbs anschließender Wechsel auf die Ebene der medialen Aufarbeitung kann als eine Neupositionierung im Rahmen des Gesprächs gesehen werden, die eine Lösung von einem für die Identitätsbildung heiklen Thema bedeutet (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 64). JPb gibt nun Auskunft über sein aufwändiges Medienhandeln, das eindrucksvoll die existenzielle Bewandnis des Themas Suizid von Kurt Cobain dokumentiert. Er unternimmt eine Internetrecherche und eine Bibliotheksarbeit, in der er Zeitungsrecherchen zum über ein Jahrzehnt zurückliegenden Todesereignis von Kurt Cobain anstellt, um seinen Informationsstand anzureichern.²⁰¹

Das soziale und das literarische Tutorenkonzept

In diesem intimen Kern des rezeptiven Interesses, des unverstandenen Suizids, der Gedanken zum sozialen Ausmaß dieser Tat als Zerstörung der Beziehung zwischen Vater und schutzlosem Sohn usw. justiert JPb seine eigene Lebenswelt neu.

War aus der Darstellung der Mutter eindeutig hervorgegangen, dass ihr Arbeitskollege und Freund JPb mit seinen Interessen am Gitarrenspiel, an Rockmusik und an „England“ geprägt hatte, so äußert sich JPb auf Nachfrage zu diesem wie folgt:

Ach, [...] ja. Das is halt ein Arbeitskollege von meiner Mutter, der spricht auch ziemlich viel Englisch [...] und ähm ich lern halt jetzt auch Gitarre zu spielen und der, er kann halt auch Gitarre spielen. Aber ich kann meistens keine Gitarre spielen, weil meistens sind meine Eltern zu Hause und wollen nicht, dass ich spiele, weil dat hört sich im Moment auch noch ein bisschen grässlich anhört oder äh, wenn ich dann üben kann, dann wolln's meine Nachbarn nicht, äh und ich habe ja draußen keine Steckdose. Und das is ja halt das Dumme. (I/JPb/37)

²⁰¹ Dabei fällt auf, dass trotz intensiver Recherche und langer Auseinandersetzung mit Nirvana, Kurt Cobain und seiner Familie JPb betont, dass ihn der Suizid vor allem in Bezug auf den jungen Sohn bewegt, obgleich es sich um eine Tochter handelt.

Das sehr enge Verhältnis zum Arbeitskollegen der Mutter kommt nicht deutlich zum Ausdruck, eher eine gewisse Distanz, aus der berichtet wird. Es wird vage das gemeinsame Interesse an der englischen Sprache und am Gitarrenspiel benannt und erst auf die anschließende Nachfrage eingeräumt, dass dieser Arbeitskollege JPb auch Gitarrenunterricht erteilt. JPb räumt zwar ein, dass dieser eine gewisse Vorbildfunktion habe, versucht aber die Nähe zu dieser Person gleichsam zu entzerren, indem er einen Gegensatz zu ihr aufbaut, der zwar sachlich unlogisch scheint, aber sprachlich deutlich markiert wird („er kann halt auch Gitarre spielen, aber ich kann keine Gitarre spielen, weil meistens sind meine Eltern zu Hause“). Der zweite Teil der Äußerung scheint wie ein Ausweichen von einem unangenehmen Thema, dem sich JPb gar nicht weiter stellen möchte. Auch die Berührungspunkte dieses Arbeitskollegen der Mutter mit England werden von JPb heruntergespielt:

Hm, hm äh [...] nicht richtig. Also er ist auch schon ganz viele Male schon in England gewesen, aber er [...] man kann jetzt nicht sagen, er ist fast immer in England und er spricht nur Englisch. Bei manchen, manchen Sachen ist er auch überfordert, wie zum Beispiel, ich hatte 'ne Frage an ihn, da musste er auch erst mal im Wörterbuch nachschlagen, ob das richtig ist, was er gesucht hat. (I/JPb/43)

Aufschlussreich ist diese Äußerung insofern, als neben einer fortgesetzten vorsichtigen Distanzierung einer Behauptung, dieser Familienfreund wäre mit England, englischer Lebensart und Sprache intim vertraut, vorgebaut wird, die im bisherigen Gespräch überhaupt nicht aufgestellt worden war. Vielmehr greift JPb damit eine Behauptung, die er selbst in eigenen Erzählungen in der Vergangenheit aufgestellt hatte, auf – wie aus dem Interview mit den Eltern JPbs hervorgeht – um sie zu dementieren.

JPb ist bemüht, im Erzählen seiner Umwelt sich selbst als möglichst unabhängig zu beschreiben, indem er den Einfluss der anderen reduziert. Er relativiert den Einfluss der Mutter und vor allem den Einfluss des Arbeitskollegen und Freundes der Mutter. Hatte dieser Arbeitskollege im Bericht Frau Ws in der Vergangenheit JPb Anlass für geradezu phantastische Erzählungen gegeben, nach der diese Person einen großen Teil seines Lebens in England verbracht hat und neben dem Interesse für Rockmusik auch das Interesse für England und die englische Sprache geweckt hat, so ist JPb hier bemüht, die Bedeutung dieses Arbeitskollegen und Freundes wieder zu reduzieren. Die Mentoren- und Vorbildstellung, die dieser vormals innehatte, hat jetzt in JPbs Bericht keinen Platz mehr. Das Wörterbuchbeispiel, das JPb anbringt, wirkt wie die Dekonstruktion einer Illusion. Wie oben schon diskutiert, tritt an die Stelle dieses Arbeitskollegen in der Erzählung

JPbs als Anker des Interesses an „England“ als Chiffre der Entgrenzung gar nicht mehr so überraschend JPbs Vater, wobei sich JPb in seiner Erzählung bewusst wird, dass diese Erzählung sachlich nicht trägt. Ihm scheint die Konsistenz der Erzählung auch nicht vorrangig wichtig zu sein. Entscheidend ist vielmehr, dass das Vater-Sohn-Verhältnis in dieser Erzählung emotional aufgeladen wird und in der Inszenierung des Vaterverhaltens in dessen Entscheidung, sich um JPb zu kümmern („einer muss ja auf meinen Sohn aufpassen“), kulminiert. Deshalb lässt sich für JPb auch aushalten, dass die Doppelfunktion des Vaters, als Anstoß für Entgrenzung zu dienen und gleichzeitig für Schutz und Geborgenheit zu stehen, in einen gewissen narrativen Widerspruch gerät. Hält man sich die Tiefe der Rezeptionskrise, die JPb bewegt, vor Augen, dann lässt sich ermessen, dass sich in der Lebensweltkonfiguration JPbs eine Neuerzählung eines persönlichen Mythos (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 66) anbahnt, die einerseits eine Stufe neuen Bewusstseins ausmacht, in der ein Heranwachsender Beziehungen neu sortiert und gewichtet (vgl. Vygotsky 1978, 36) und gleichzeitig dynamisch und komplex anreichert. Der Prozess kann entsprechend als Transition des Jugendalters verstanden werden (vgl. Reinders 2005, 61), die sich in der interaktionistischen Verdichtung einer Beziehungsordnung anzeigt:

Hier sieht man nun, dass sich bei einer dynamisch-relationalen Betrachtung von Prozessen nicht nur eine Erhöhung von Komplexität durch Addition von Faktoren ergibt, sondern sich ein komplexes Gefüge von nicht-kausalen, nicht-linear verlaufenden Beziehungssträngen zeigt. [...] Gerade der Beziehungsbegriff verdeutlicht, dass die Handlungen interdependent gebunden sind, vernetzt sind [...]. (Welzer 1993, 51)

Diese Beziehungskomplexität dokumentiert sich in der lebensweltlichen Neugestaltung des Vaters, der einerseits entstandene Lücken im persönlichen Mythos besetzen und andererseits eine neue Rolle übernehmen muss, die aus der Rezeptionskrise JPbs hervorgeht. Dieser Widerspruch bleibt solange bestehen, bis JPb in der Neukonfiguration der Beziehungen freigewordene Stellen neu besetzt hat. Hier wird das neu erwachte und zumindest für die Eltern erstaunliche Interesse am Lesen plausibel. Im Interview selbst verbindet JPb sein Interesse an England als Ort seiner Entgrenzung mit den neuen Einsichten, die er nun aus seiner Lektüre gewinnt:

Ja, weil [...] ich les jetzt nicht so häufig Bücher. Aber wenn ich Bücher lese, lese ich entweder ähm [...], halt [...] jetzt habe ich gerade eins angefangen, was über [...] was im neunzehnten Jahrhundert spielt, wo halt ein Junge is, der äh wohnt eigentlich in China, aber sein Dorf wurde abgebrannt und dann wandert er halt mit einem, der muss halt nach England wandern und das ist halt so immer gewesen, dass die halt ganz viele Abenteuer bestehen oder ähm halt, weiß ich nicht, auch [...] ähm

zum Beispiel das letzte, was ich jetzt gelesen hab aus dem Buch, war, dass da in 'nem Dorf, wo er gelebt hatte, äh nicht so viele Menschen brutal waren wie jetzt, wo er gerade wandert. Und das war eigentlich, das is eigentlich so das Spannende. Äh, äh alle [...] mh, ja, wie soll man sagen, alle können, kennen wahrscheinlich irgendwie [...] aus London [...] den Tower, den Gefängnistower. Und halt, [...] so großartige Sachen gibt's halt zwar nicht nur in England. Aber es gibt viele großartige Sachen in England, so wie halt den Tower oder Big Ben oder so was. So was fasziniert mich halt. (I/JPb/14-15)

Der Reiz des Anderen als Kontrast zur Gewohnheit und Normalität findet hier neue Nahrung. JPb verbindet seine Vorstellung von England mit einer neuen Geschichte, die zeitlich und räumlich entrückt ist. Nicht nur der Kontrast des Anderen ist dabei reizvoll, sondern auch das typische Motiv der Wanderung, das mit Abenteuern verbunden ist, in denen sich die Protagonisten bewähren müssen. Es wird deutlich, dass die Erzählung mit den alten Assoziationen von England als Projektionsraum wiederum nur locker verbunden ist und weniger einen sachlichen Grund hat.²⁰² Auf Nachfrage führt JPb sein Interesse an der Erzählung seiner Lektüre wie folgt aus:

JPb: Dass er halt durch [...], er wandert ja mit einem, der eigentlich auch schon etwas älter ist, aber die beiden passen halt so gut zueinander, dass sie halt sagen, hier, pass mal auf, wir müssen da und da noch mal und so [...] und dass sie halt einander nicht verlieren und so. Und [...] dass, dass der Junge halt denn auch andere Wälder und so sieht. [...]

I: Kannst du mir sagen, welchen Titel das Buch trägt?

JPb: Das Schwert in der Stille. [...] Da gibt es auch mehrere Bücher von, weil, Das Schwert in der Stille gibt es noch andere Teile von, weil der Mann, mit dem er da wandert, das, das is einer, der hat'n sozusagen ein Clan von ganz vielen Menschen und die müssen halt auch [...]. Es gibt halt auch andere Clans halt bei der Geschichte und die müssen durch ganz viele Städte, wo halt andere Clans [...] äh, die [...] das Sagen haben. Und da müssen sie sich immer verstellen und so und das is halt so, dass die ganz, ganz viel auch ähm anders machen als würde ich jetzt sagen, zum Beispiel, ich bin jetzt irgendwo in Katernberg und ich würd sagen, ja, da is zwar ein anderer Stadtteil, aber ich kenn hier vielleicht ein paar und äh [...] da würd mich keiner so wirklich umbringen wollen, außer, da läuft ein Mörder frei herum. [...]

²⁰² Die Erzählung „Das Schwert in der Stille“ spielt in einer mythischen Vorzeit in Japan. Es wird erzählt, wie sich unterschiedliche „Clans“ gegenseitig bekriegen. Die Fronten sind in eine klare Opposition von guten Clans und bösen Clans gegliedert. Die anfängliche Übermacht der bösen Clans wird letztlich gebrochen, so dass trotz scheinbarer Ausweglosigkeit die Guten über die Bösen siegen und Frieden herstellen. Erzählt wird aus der Perspektive eines Heranwachsenden, der vom grausamen Anführer der bösen Clans bei einem Überfall auf sein Dorf fast getötet worden wäre. Es gelingt ihm trotz einer Kopfverletzung, die er sich bei diesem Überfall erleidet (gewinnt dadurch möglicherweise die Lektüre an persönlicher Erlebensqualität?), auf für ihn selbst zunächst nicht erklärliche Weise aus auswegloser Lage zu entkommen. Er findet Anschluss an einen jungen Krieger eines „guten“ Clans, der zum letztlich erfolgreichen Krieg gegen die bösen Clans mobil macht. Dieser junge Krieger nimmt sich des Jungen an, der unter seiner Obhut seine besonderen Fähigkeiten der Bilokation entdeckt, die es ihm auch ermöglicht hatten, aus auswegloser Situation dem grausamen Feind beim Überfall zu entkommen. – Die Schriftstellerin Lian Hearn ist Engländerin, die – wie in einer Vorbemerkung zur Erzählung bemerkt wird – lange in London gearbeitet hat. Die Erzählung wurde aus dem Englischen übersetzt. Vielleicht liegt hier ein Grund für JPbs Verbindung des Inhalts der Erzählung mit „seinem Thema“ England.

Aber halt, das is halt nich' wirklich, aber da in der Geschichte is halt so, wenn die sich nicht verstehen würden, dass se wahrscheinlich direkt umgebracht würden. (I/JPb/19-21)

Für JPb sind es die fiktiven Erlebnisse eines Meister–Novizen–Gespanns, die für besondere Erlebnisqualität stehen und offenbar sein bisher nicht ausgeprägtes Lektüreinteresse ausmachen und stabilisieren. Dieses Team aus einem Meister und dem Novizen bewährt sich in der Fremde. Entscheidend ist der unverbrüchliche Zusammenhang dieses Gespanns („dass sie halt einander nicht verlieren“). Das neu entstandene Interesse an ausgewählter Lektüre kann dabei trotz aller durchaus ungünstigen Bedingungen für ein stabiles Lesen (Zeitmangel, Schwierigkeitsgrad der Lektüre, bisher mangelnde Leseerfahrung) dort in eine Lücke treten, die durch die Dekonstruktion des bisherigen Meisters bzw. Mentoren im Arbeitskollegen und Freund der Mutter entstanden ist. Es führt zu einer gewissen Ablösung aus dem bisherigen sozialen Gefüge und wird dabei als Erfahrung in der Reflexion des Lebens in der eigenen Umwelt plausibel. JPbs staunender Vergleich des fiktionalen Raums der Lektüre mit der eigenen Lebensumwelt, die mit dem Essener Stadtteil Katernberg benannt wird, weist auf die persönliche Erlebnisqualität der Lektüre hin, die JPbs Sehnsucht nach Entgrenzung buchstäblich vor Augen führt. Gleichzeitig bekommt diese Entgrenzung aber einen neuen Interpretationsrahmen durch den Vergleich mit der nahen Umwelt. Katernberg ist ein entfernter aber bekannter und erreichbarer Stadtteil. Sich dort zu bewegen, heißt für JPb, Gewissheit über eine soziale Anbindung zu behalten und in einem Normensystem zu stehen, das Schutz bietet. Insofern regt die Lektüre eine Reflexion über die Lebensumwelt an. Bei aller nachteiligen Erfahrung bietet sie auch Schutz, während die Fantasy-Geschichte zur Auseinandersetzung mit einer mythischen Weltstruktur auffordert, in der die Gefahren des Lebenskampfes in den Vordergrund gestellt werden und das Recht des Stärkeren gilt. Das lebensweltliche Paradox der zentrifugalen Sehnsucht nach Entgrenzung und der zentripetalen Sehnsucht nach Schutz findet offenbar seinen Platz in der Lektüretätigkeit als Möglichkeit einer inneren Reorganisation der subjektiven Lebenswelt im Zusammenhang mit den normativen Umwelten (vgl. Bakhtin 1994a, 75). Diese Möglichkeit zur Erfahrung inhaltlicher Entgrenzung im Rahmen der Romanfiktion wird dabei auch zum Grund, die Begrenzungen des technischen Lesevermögens auszuhalten:

Ja, weil, eigentlich finde ich [...] Bücher, da kann man sich zwar reindenken in die Situationen und so, aber das is so [...] bei manchen Büchern, die ich hab, da sind nur so kleine Kinder, die halt eigentlich nichts erleben und das is halt nicht so wirklich reizend und da les ich auch nicht so wirklich. (I/JPb/31)

JPb gibt sich nicht mit Geschichten zufrieden, die ihn inhaltlich nicht fordern. Maßstab ist deshalb nicht die wohltemperierte technische Bewältigung des Lesens, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung, die ihm bei der Konstruktion seiner eigenen autobiographischen Erzählung hilft. Erzählungen müssen bei der hineindenkenden Lektüre plausible Alternativen zu den Grenzen bieten, die JPb in seinem alltäglichen Leben auferlegt sind. Alternativen entstehen dann, wenn Erzählungen Möglichkeiten zur Entfaltung der paradoxalen Doppelstruktur von Entgrenzung und Schutz bereithalten, die die Entwicklung der autobiographischen Orientierung JPbs fördern.

Stimmung – Unterhaltung – schnelle Information

Andere Medien wie Fernsehen oder Computerspiele werden von JPb zwar häufig genutzt, allerdings weniger involviert. Befragt zu seinen Fernsehinteressen, gibt JPb folgende Informationen: Bei der Oma schaut JPb Kochsendungen, ansonsten Spielfilme, Comedy-Serien, aber auch Krimi-Serien wie Tatort. Die Interessen verschieben sich dabei, sind weder festgelegt noch nachhaltig. Hinsichtlich der Folgen einer Comedy-Show mit Ben Stiller, die ihn aktuell interessiert, gibt er folgende Auskunft:

Guck ich auch ganz viele. Hab ich auch ganz viele zu Hause stehen, aber auf Premiere, manche hab ich gebrannt, da muss ich immer wieder CD wechseln und auf Premiere kann man die ganz durchgucken. Und dann mach ich das halt so. Aber das ist halt auch meistens so, dass ich da, dass ich das dann ganz, zwar ganz viel gucke, mich dann aber auch nich' ganz viel damit beschäftige. Dass ich dann da noch Wochen darüber reden könnte. Also ich behalte da über eine Woche im Hinterkopf, dann verblasst das aber, aber so zwei Tage hab ich das im Hinterkopf.
(I/JPb/75)

Es fällt auf, dass neben der Nutzung auch eine Einschätzung nebenher läuft, in der JPb anzeigt, in welchem Maße dieser Fernsehkonsum für ihn wichtig ist. Die Qualität des hier besprochenen Medienkonsums ist nicht so stark von der Sache her geprägt, wie im Falle der Beschäftigung mit England oder mit der Rockmusik. Hier kommt es beispielsweise JPb entgegen, wenn der Aufwand reduziert bleibt, möglichst keine CD ausgewechselt werden muss, sondern „durchgeguckt“ werden kann. Der intensiven gedanklichen Auseinandersetzung des Lesens steht hier das Behalten von Fernsehinhalten im Hinterkopf für kurze Zeit und das Verblassen der Erinnerung an diese Inhalte als kennzeichnend für den Fernsehkonsum gegenüber. Hier stellt sich JPb nicht die Frage, warum er überhaupt fernsieht. Auf die Frage nach dem Stellenwert der Sendung „Wetten das“, von der seine Eltern gesagt hatten, es sei seine Lieblingssendung, sagt JPb,

ähm, ja muss nicht immer sein, aber äh so, vier fünf Mal im Jahr guck ich schon, aber jetzt nicht jede „Wetten, dass“-Sendung. Da könnten se wahrscheinlich wat erzählen und ich wüsste nicht, wovon se reden. Also, [...] da guck ich schon manchmal, aber nicht so viel, dass ich alle Sendungen kenne.

I: Wozu guckst du denn Fernsehen?

JPb: Ähm, ja [...] ich habe jetzt zum Beispiel einmal [...] guck ich ein Tag jetz' zum Entspannen, was Lustiges und einen Tag gucke ich [...] gan-, ganz ernste Sachen. Dat wechselt sich immer so, wie gerade meine Stimmung ist, ab. (I/JPb/79-81)

JPb: Ähm, [...] nee, wenn mir jetzt halt wie die letzten drei Tage schlecht geht, dann guck ich halt Komödien zum Entspannen und wenn mir halt besser geht, dann guck ich halt Krimis, wie [...] pf, weiß ich nicht. (I/JPb/83)

JPb bemüht sich darum, den Stellenwert des Fernsehens qualitativ zu reduzieren, gleichwohl dieser Reduktion ein quantitativ hoher Konsum gegenüber steht. Dennoch weiß er aus einem breiten Spektrum auszuwählen und tut dies offenbar bewusst und zielgenau. Seine breite Interessenstreuung und die Vagheit der inneren Auseinandersetzung dürfen darüber nicht hinwegtäuschen. Dem Fernsehen kommt eine andere Funktion zu als etwa dem zuvor besprochenen Lesen und der Computernutzung zu Recherchezwecken. JPb belegt sehr bewusst sein Fernsehverhalten mit Aspekten der Kategorie des Mood-Managements, wofür er offenbar gezielt bestimmte Fernsehsendungen bereithält. Die Stimmung auszubalancieren bedarf nicht eines tieferen Involvements, das ihn langfristig gedanklich fordert, dennoch wird das Ausbalancieren bewusst angegangen. Dabei kann zur Stimmungsregulation sogar führen, dass die Inhalte und die Effekte ausgewählter Sendungen durch aktives Eingreifen verfremdet werden, um stimmungsregulierende Effekte zu erzielen. So etwa bei den medialen Experimenten, bei denen JPb etwa den Ton beim Fernsehen ausstellt und stattdessen Hörkassetten einspielt, wovon schon die Eltern im Interview berichtet hatten. JPb äußert auf Nachfrage dazu:

Ähm, [...] ja, das is [...] manchmal genauso, wie meine Eltern erzählt haben, manchmal mache ich einfach den Fernseher an, Ton aus, CD oder Kassette an.

I: Aber die Sachen passen doch gar nicht zusammen?

JPb: Äh, nein, aber manchmal ist das ganz schön lustig, weil äh [...] ich hab mal 'ne ganz ernste Kassette gehört, aber dabei einen lustigen Film angehabt ohne Ton, das sah dann so witzig aus, dass der eine gesagt hat, hier liegt was und der andere direkt ausgerutscht ist oder so und [...] das mache ich manchmal wirklich. (I/JPb/87-89)

JPb: Ich [...], ich mach das nur, weil, wenn [...] nicht so wirklich viel im Fernsehen läuft und ich mal wieder das gleiche gucke oder nur Wiederholungen kommen, dann mach ich das manchmal. (I/JPb/ 91)

Die Bestimmtheit der Antwort mag Hinweis darauf sein, dass sich JPb sehr genau darüber bewusst ist, was er tut, und er hat auch ein passendes Beispiel parat, anhand dessen er seine aktive Mediengestaltung aber eben zum Zweck der Stimmungsregulierung in

die Hand nimmt. Er mischt visuelle und auditive Medien, um im Kontrast humoristische Effekte zu erzielen, die er genau dann einsetzt, wenn das Programm seinen Ansprüchen an Unterhaltungswert nicht genügt. JPb bleibt damit aktives Subjekt seiner medialen Tätigkeit, auch wenn die Intensität der gedanklichen Auseinandersetzung variiert. Er wertet sein Tun mit Blick auf die Konsequenz und gibt sich nicht zufrieden, wenn seine Stimmung nicht getroffen wird. Hier setzen neue Bewusstseinsprozesse ein, die seine Aktivität an der Stimmungsverarbeitung herausfordern.

7.5.3 Resümee

JPb befindet sich in einem Transitionsprozess. Er nutzt den Rahmen einer Romanerzählung zu einer umfassenden Spiegelung seiner eigenen Lebensumgebung und Lebenswelt. Die Lektüreerfahrung dient der Neujustierung seiner daran reflektierten Lebens- und Alltagserfahrung, wie im Katernbergbeispiel zum Ausdruck kommt. Es sind nicht nur die Erfahrungen, sondern die weiter reichenden Reflexionen des sozialen Normengefüges der Welt, in der JPb lebt, die in ihren Potentialen der Welt des Romans vergleichend gegenübergestellt werden.

JPb scheint eine eigene Beweglichkeit zwischen der Fiktion der Romanwelt und der eigenen Alltagswelt zu finden, die zunächst ein Abrücken von den normativen Formen der Lebensführung sowie auch eine reflektierte Wiederannäherung an sie ausmacht. Die daraus entstehende Rezeptionshaltung JPbs ist alles andere als naiv. Sie ist aus krisenhaften Erfahrungen entstanden, die einerseits mit der Realität seiner Lebensperspektiven und Lebensgestaltung zu tun haben und andererseits mit Brüchen seiner Lebenswelt, die sich auf diese Realität einzustellen suchte.

JPb sucht Entgrenzung. Seine gesundheitliche Beeinträchtigung erlaubt ihm aber keine Entfaltung im Rahmen des normativ Möglichen. Die bisherigen Garanten der Entgrenzung seiner Phantasie scheinen diese nicht mehr stabilisieren zu können. An die Stelle des bisherigen geistigen Tutoren – dem Freund und Arbeitskollegen der Mutter – tritt aktuell die Erfahrung der Lektüre, die offenbar eine größere Stabilität der eigenen Entgrenzungsphantasien garantiert.

In der Romanlektüre wird die Erzählung ein Heterotop im Sinne Foucaults, „sozusagen Gegenplatzierung oder Widerlager“ (Foucault 2001, 26; vgl. dazu auch Görling 1997) zur Alltagswirklichkeit, das ein Fortschreiten in der eigenen biographischen Entwick-

lung im Sinne einer Transition (vgl. Welzer 1993, 284f.) erlaubt. Der mediale Charakter der Lektüre gestattet dabei eine relativ konfliktfreie Einbindung in die Alltagsabläufe und hilft, die JPb klar vor Augen stehenden Defizite und Friktionen der Alltagserfahrungen zu bewältigen.

Foucault beschreibt die Heterotopie als einen Spiegel, der aber im Gegensatz zur Utopie nicht einfach die Widerspiegelung in einer unwirklichen Phantasie zulässt, sondern Ort einer mehrfältigen reflexiven Brechung ist, die vor allem in Krisenzeiten eines Individuums sein Verhältnis zur kulturellen und sozialen Umwelt gleichsam in der Suche nach einem Standpunkt neu bestimmt (vgl. Foucault 2001, 29ff.). Diese Heterotope können medial entstehen – Foucault nennt Theater und Kino, aber auch Bibliotheken – und für jene Entgrenzung sorgen, die zur Gewinnung neuer lebbarer Standpunkte Alternativplätze bieten. Die Heterotope bieten als Alternativen räumliche und zeitliche Entgrenzungen – Foucault spricht in diesem Fall von Heterochronien – die zu Neuorientierungen dienen können.

Dieser Vorgang kann im Falle JPbs nachvollzogen werden. Das Heterotop der Lektüre (vgl. Foucault 2001, 28) kann sich als ein sozialer Akt mit der Fiktion der Erzählung deshalb verbinden, weil sie auf soziale Verständigung und Selbstverständigung hin angelegt ist.

Für die Lektüre ist weniger der Referenztext selbst wichtig als vielmehr die Adaption durch den lebensweltlichen unterfütterten Lektüreakt, der – wie auch schon in der Fallarbeit 1 diskutiert wurde – auf die Bewältigung drohenden Souveränitätsverlusts gerichtet ist.

So kann JPb seine persönliche Entgrenzungsfiktion im Heterotop „England“ mit der archaisch-mythologisch anmutenden Heterochronie des Referenztextes seiner Romanlektüre verbinden.

JPb hat mit dem Lesen einen persönlichen Fortschritt gemacht. Das für ihn schon aus der sozialen Umgebung bekannte Tutorenmodell, das bisher in seinen eigenen Erzählungen durch den Freund und Arbeitskollegen der Mutter besetzt war und selbst Züge einer Fiktion bekommen hatte, wird nicht durch die Fiktion des Mediums weiter ausgeprägt. Im Gegenteil: Die Lektüre führt zur Dekonstruktion einer Lebensfiktion, die für JPb keine Zugkraft mehr hat und deshalb in Auflösung begriffen ist. Das Einlassen auf die Fiktion der Lektüre, die offenbar schon allein lesetechnisch mühsam ist, schafft vielleicht sogar

gerade in der Mühsal des Lesens jenen Freiraum, der der notwendigen Neuordnung seiner Lebenswelt den Weg bereitet und deshalb für JPbs Entwicklung wichtig ist.

Das fiktive Tutorenmodell, das JPb hilft, das literarische Konzept der Aventure im Durchwandern der gefährlichen archaischen Welt und der Erfahrung und Bewährung in unterschiedlichen Kontexten und symbolischen Ordnungen zu begreifen, führt zu einer Bewertung nicht nur der fiktionalen Geschichte, sondern auch der eigenen Entwürfe, die im Spiegel der Literatur neu sortiert und relativiert werden. Insofern stellt auch hier „die Medienperson allerdings keineswegs eine Vorlage für kritiklose Nachahmung dar“, sondern bietet Anknüpfungspunkte für „die spielerische Ausgestaltung individueller Lebensentwürfe“ (Wegener 2004, 23), die JPb allerdings als sich existenziell selbst reflektierender Junge ernsthaft verfolgt. Damit trifft zu, was Wegener in Bezug auf die Funktion medialer Vorbilder für Jugendliche allgemein beschreibt,

dass gerade mediale Vorbilder nicht mehr als umfassende Schablonen beansprucht, sondern vielmehr als Angebot wahrgenommen werden, aus dem sich Jugendliche einzelne, für sich lebensweltlich relevante Aspekte herausgreifen, gemäß ihrer subjektiven Interessen transformieren und erst im Prozess der kontextgebundenen Auseinandersetzung mit Bedeutung versehen. (Wegener 2004, 23)

Solche Transformationsprozesse werden dann angeregt, wenn in einem Bildungsprozess Selbst- und Weltbild sich biographisch relevant verändern (vgl. Ecarius 1998, 139). Insbesondere die Erfahrung der Widersprüchlichkeit der für den eigenen Lebensmythos wichtigen Grunderzählung, die in der „Kurt-Cobain-Krise“ sichtbar wird, leitet JPb dabei zu einem Lernprozess an, der sich als ein dialektischer und existenzieller Fortschritt darstellt. Bildungsprozesse in diesem Sinne führen nach Marotzki „notwendig zu einer Modalisierung der Selbst- und Weltreferenz. Solche Wandlungen sind an die Transformation von Kontexturen, also an die Transformation von Komplexität, gebunden und nicht an die Optimierung einer kombinatorischen Vielfalt innerhalb einer Kontextur“ (Marotzki 1990, 224). Diese Wandlung im Sinne eines Bildungsprozesses ist bei JPb als Bewältigungsprozess nachzuvollziehen, weil sie als entscheidendes Kriterium Reflexivität (vgl. dazu Marotzki 2006, 65 ff.) in sich trägt und Alternativerfahrenen zulässt.

Im Falle des Lesens ist dabei das Lernen für JPb als Aneignung, Verfeinerung und Routinisierung einer Kulturtechnik dysfunktional, solange es der Rezeption als innerer und persönlicher Auseinandersetzung vorausgehen soll. Für JPb gilt das Gegenteil. Sein Interesse an Erzählung verbindet sich mit einem Interesse an Selbstreflexion und Positionierung in seinen Umwelten. Die Techniken des Lesens, Recherchierens usw. müssen ihm

aus diesem existenziellen Kern als Hilfen plausibel sein. Erst dann kann von einem Lernen in einem erweiterten Sinne gesprochen werden, das als Konstrukt, „den Zugang zu subjektiven Lernprozessen bzw. zur Auseinandersetzung mit der Welt sowie dem Handeln und Lernen in der sozialen Welt“ (Ecarius 1998, 137) ermöglicht. Gerade weil JPb aufgrund seiner Krankheitsgeschichte nicht einfach Anschluss an die Zugänge normierter Austausch- und Verteilungsprozesse seiner Umwelten halten kann, gewinnt ein umfassender Reflexionszwang, der sich mit Medienrezeption verbinden kann, dort Raum, wo JPb sich eine Position erwerben muss.

In der Nutzung des Fernsehens dagegen zeigt sich, dass der Mediengebrauch mit einer – seinen Angaben zufolge – niedrighwelligeren Rezeption zu tun hat, die er in die Prozesse seiner Selbstreflexion aber nicht einbezieht.

Dass die aktuelle Lektüre trotz ihres Schwierigkeitsgrades und zur Verwunderung der Eltern JPbs zur Reflexion von Lebens- und Alltagswelt dienen kann, und damit einen scheinbar unerwarteten Leser hervorbringt, ist aus der Art der existenziellen Reflexion heraus, die JPb betreibt, nicht so überraschend, denn die Lektüre bietet Potentiale, die seiner lebensweltlichen Wahrnehmung offenbar entgegenkommen. Sie deuten sich schon in der deutlichen Tendenz seiner Mutter an, das thematische Zentrum der Familiengeschichte als Bewältigungsgeschichte zu mythologisieren und zu archaisieren und damit aus dem Chronotop (vgl. Bakhtin 1994a, 184) der Familiengeschichte zu bannen. Da aber der thematische Kern, die Entstehung der gesundheitlichen Beeinträchtigung JPbs durch die Gehirnblutung als Schicksal außerhalb der Familienzeit gehandelt wird, liegt auch der für JPb der existenzielle Kern seiner Bewältigungsarbeit nicht nur bei der Bewältigung des Alltags, sondern quasi außerhalb. So wird verständlich, warum für JPb die lesetechnisch schwierige Auseinandersetzung mit jenem „Ich“ der Lektüre bedeutsam wird, das in der mythisch archaischen Vorzeit der Erzählung einem lebensbedrohlichen Kampf mit einer Kopfverletzung entkommt und seine außergewöhnlichen Fähigkeiten entwickeln kann, um am Ende der Erzählung allen Anfechtungen seiner Umgebung zum Trotz zu obsiegen.

Diese Entzeitlichung bekommt als Bewältigungsstrategie Sinn. Die Chronizität des Stressors der gesundheitlichen Beeinträchtigung trifft die gesamte Lebensplanung des betroffenen Kindes bzw. Jugendlichen und zu einem großen Teil der Familie (vgl. Seiffge-Krenke 1996, 95). Sie aus der Familienzeit herauszunehmen, bedeutet, gegenwärtige Stressoren, die sich Seiffge-Krenke zufolge in ihrer Wirkung potenzieren können, zu bannen und durch diesen Bann zu bewältigen.

Die vier ausgesuchten und dargestellten Fälle (medien-)biographisch perspektivierter Lern- und Entwicklungsverläufe, die aus den sozialen Umfeldern heraus erschlossen wurden, führen zu individuellen und darin sehr unterschiedlichen Bedingungsgefügen für die soziale, kulturelle, physische und psychische Entwicklung, die sich in unterschiedlichen Sinn- und Lebensentwürfen sowie Wahrnehmungen der alltagsweltlichen Umgebung zeigen. Entsprechend ausführlich sind die Fälle auch in Details ihrer Genese nachvollzogen und kommentiert worden. Deshalb sollen sie als Verläufe nicht direkt miteinander verglichen werden, sondern stehen für sich und könnten durch weitere Fälle entsprechend ergänzt werden.

Allen Fällen gemeinsam ist allerdings, dass die Schüler bzw. die Schülerin und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte den Lebensverlauf als prekär wahrnehmen. Der als prekär wahrgenommenen Situation wird von ihnen durch Konfigurationen der sozialen Umfeldler begegnet. Damit steht der Aspekt der Lebensbewältigung neben der Bewältigung physischer Handicaps als psychisch und sozial zu beschreibende Lebensaufgabe im Zentrum dieser Verläufe und wird in den Fällen stimmiger familiärer Umgebungen als gemeinschaftliche Aufgabe des familialen Nahbereichs angesehen.²⁰³

Gerade physische Handicaps, wie in den Fällen von Ma und JPb, werden als Aufgabe der Familien aufgenommen, um sie gemeinsam zu bewältigen. Dort, wo soziale Behinderungen im Vordergrund stehen, die durch die familiäre Umgebung mitverursacht wurden, wie in den Fällen von Mb und Mc, steht die soziale Stabilisierung als Bewältigungsbemühen im Vordergrund und geht mit der Suche nach geeigneten sozialen Bindungsformen einher.

Nach wie vor gilt, was Wild im Jahr 2001 in Bezug auf die Passungshypothese zwischen Schule und Elternhäusern sowie auf die Art der sozialen Bindungen im erzieherischen Nahbereich der Familien bzw. Jugendhilfe für intrinsische und extrinsische Lernmotivation in der Schule verbunden mit Persönlichkeitsentwicklung und Autonomiestreben notierte: Die „traditionell enge Fokussierung pädagogisch-psychologischer Forschung

²⁰³ Die Unterschiede in den mikrosozialen Strukturen der Familien, die sich in der Art der Bindung der Familienmitglieder untereinander zeigt, wurde von Olson/McCubbin im „Circumplex model of marital and family systems“ erörtert (vgl. Olson/McCubbin 1982). Dieses differenzierende Instrumentarium, das die innerfamilialen Beziehungen weiter klären könnte, wurde im Rahmen der oben diskutierten Fälle aber nur ansatzweise herangezogen.

auf das Setting ‚Schule‘“ hat noch zu keinem eindeutigen Bild über die sozialen Einflüsse auf Lern- und Persönlichkeitsentwicklung geführt (vgl. Wild 2001, 484).

Die oben diskutierten Einzelfälle geben aber vielfältige Hinweise auf enge Zusammenhänge zwischen der sozialen, psychischen und physischen Entwicklung, die aus den ökologischen Nahbereichen der Betroffenen entstehen und bis in die schulischen Lern- und Arbeitsprozesse ausstrahlen. Sie müssen daher mit Blick auf den ökologischen Nahbereich im Zusammenhang des jeweiligen Bewältigungsbedarfs diskutiert werden.

In allen Fällen stellt sich der wechselwirkende Einfluss der sozialen Lernbiographie auf die Nutzung und Rezeption von Medien dar, die in die Zusammenhänge der jeweiligen Lebensbewältigung einbezogen sind.

Ob Medien zur Verbesserung schulischer Leistung, wie im Falle Mcs, genutzt werden, um den Verbleib im vertrauten Bereich des Klassenverbandes und gleichzeitig einen in der Leistungsgesellschaft als Minimum akzeptierten Schulabschluss zu sichern oder aber zur Selbstpositionierung wie im Falle Mas, der als strategischer Ratgeber von Medienfiguren in die Lektüre phantastischer Literatur eingeht, oder zur existenziellen Selbstreflexion wie in den Fällen JPbs, der sich mit dem Suizid Kurt Cobains auseinandersetzt und mediale Entgrenzungen der eigenen Erfahrungswelt sucht, und Mbs, die mediale Muster zur Selbstinszenierung, zur Selbststabilisierung und stillen Selbstauseinandersetzung braucht, differenzieren sich Gebrauch und Rezeption von Medien vor dem Hintergrund jeweils gewachsener psychosozialer Lagen, die sich aus dem sozialen Nahbereich des Mikrosystems Familie in Anlehnung an Bronfenbrenner sowie Andrews/Bubholz/Paolucci beschreiben lassen (vgl. auch Skizze 3 im Anhang).

Hier bestätigt sich, was Zimmermann/Spangler als „Einflussbereich der Bindungsorganisation auf die [emotionale, SL] Regulierungsfähigkeit“ im „Effekt auf das eigene Selbstkonzept“ bezeichnen (vgl. Zimmermann/Spangler 2001, 469). Das heißt, soziale Bindungen, wie sie vornehmlich im familialen Nahbereich ausgeprägt werden, haben einen zwar indirekten aber, etwa über die Ausbildung habitueller Muster, weitreichenden Einfluss auf kognitive und emotionale Prozesse der Betroffenen, die auch den rezeptiven Umgang mit Medien bestimmen, sowie auf Problemlösungsfähigkeiten generell, die sich im Lebensbewältigungsverhalten spiegeln und insbesondere Konsequenzen auf Lehr-Lernsituationen haben.

Setzt man tiefer als mit der Frage nach der Auswirkung sozialer Bindungsarten auf schulische Leistung an und fokussiert den Einfluss der Bindungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in ihren familiären Umgebungen aus persönlichkeits-theoretischer Sicht, dann verdichten sich Befunde, die den Einfluss der sozialen Bindungen verbunden mit individuellen Dispositionen auf die Lern- und Medienbiographie haben.²⁰⁴

Im Falle Mcs (vgl. Kap. 7.2) lassen sich etwa die Probleme der Bindungsschwierigkeiten als deutlich ungünstige intellektuelle Lern- und Entwicklungsbedingungen nachzeichnen. Sein spätes Erlernen der Sprache und generell Umgang mit Symbolen, die Bindungsunsicherheiten, die sich durch die Veränderung der Familienstruktur in Folge der Scheidung der Eltern herausbildeten, fehlende Unterstützung bei der Bewältigung von Lernanforderungen, unbewältigte Misserfolgserfahrungen bilden ein Geflecht sich gegenseitig bedingender Voraussetzungen für die gesamte persönliche Entwicklung und führen zu Unsicherheiten und Angst, die sich auch in Bezug auf Nutzung und Rezeption von Medien in einem weitreichenden Meidungsverhalten zeigt. Die Nutzung von Lektüre und Medientagebuch findet im engen Rahmen „ungefährlicher“ Lektüre statt, die generell als Mittel zum Zweck der Herstellung einer stabilen Bindungssituation im Mesosystem Schule bzw. Schulklasse führt.

Der Fall Ma (vgl. Kap. 7.3) macht deutlich, dass die Art der Bindungsqualität zu den Eltern, die mit seinen gesundheitlichen Dispositionen zusammenhängt, ihm einen verlässlichen Hintergrund gibt, der es ihm ermöglicht, Problemlösungsanforderungen selbstwirksam zu begegnen. Andererseits scheint die Dringlichkeit, mit der das Erziehungskonzept der Selbstwirksamkeit von den Eltern stark gemacht wird, noch nicht Emotionsregulation in dem Maße zu erreichen, dass Ma ein stabiles Selbstkonzept aufbauen kann, das sich auch auf soziale Beziehungen etwa zu Gleichaltrigen auswirkt. Eine auf der Basis seiner Dispositionen wirksame Regulation vor allem der emotionalen Bindungen, die sich durchaus mit intellektuellen Interessen verbindet, erwirkt seine Lektüre von phantastischer Literatur, in der er von einem ihm angemessenen „point of view“ ungefährdet seine sozialen Bedürfnisse und Fähigkeiten einbringt.

²⁰⁴ Zimmermann/Spangler werten eine Reihe unterschiedlicher Studien aus, die das Bild einer bindungsbedingten Regulation des Lebens in physischer und psychischer Hinsicht konturieren. Dabei spielen u.a. Konzentration, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft, Überwachen des eigenen Handelns, Umgang mit Misserfolgen, Umgang mit Hilfen und Instruktionen, Problemlösungsfähigkeiten, Lernfähigkeiten eine Rolle. Eindeutig hilfreich ist die Bindungsorganisation dann, wenn sie eine sichere emotionale Vertrauensbasis herstellt (vgl. Zimmermann/Spangler 2001, 468f.).

Der Fall Mb (vgl. Kap. 7.4) zeigt, wie durch das Wegbrechen emotionaler und vertrauensspendender Bindungen die Suche nach verlässlichen Bindungsmöglichkeiten und Standpunkten im Leben bestimmt wird. Mb nimmt Mediengeschichten zur Prüfung der eigenen Lebenssituation wahr, wie im Falle der Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ sichtbar wurde. Die Relevanz, die diese Arbeit an den Mustern einer solchen Mediengeschichte hat, zeigt sich in der Verlängerung medialer Muster in ihren „zeitlosen“ biographischen Raum des Kinderheims hinein. Mb verlängert den virtuellen Raum des Medienprodukts „Tokio Hotel“ in den eigenen Alltag hinein, so dass die Erzählung dieses Medienprodukts in einem gewissen Grade die emotionale Leerstelle durch den Wegfall der primären sozialen Bindungen besetzt und deshalb in Bezug auf Emotionen und das soziale Umfeld regulierend wirkt. Alltagswelt und Medienwelt verdichten sich in dieser Weise zu einer lebensweltlichen Wahrnehmung, in deren Zentrum Mb letztlich selbst steht.

Der Fall JPb (vgl. Kap. 7.5) hat in Bezug auf die gesundheitlichen Dispositionen eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Fall Ma und lässt sich daher auch in Bezug auf die objektiven Bewältigungsprobleme, die sich etwa in der von den Eltern geäußerten Notwendigkeit, eine möglichst hohe schulische Qualifikation zu erreichen, spiegeln. Allerdings unterscheiden sich die beiden Fälle in Bezug auf die biographischen Verläufe und auch in Bezug auf die Art der Bindung zu den Eltern. JPb sucht alternative Lebenskonzepte, in die er sein Handicap integrieren kann und die ihm selbst seine Lebensgeschichte existenziell plausibel machen. Dazu setzt er seine Lebensumgebung und seine Lebenswelt narrativ miteinander in Beziehung. Aktuell hilft ihm dabei seine neu entdeckte Lektüre, die es ihm ermöglicht, virtuell die eigenen Grenzen hinter sich zu lassen und seinem Bedürfnis nach Entgrenzungserfahrungen nachzugehen. Auch die Begleitung durch einen medialen Tutor in der Erzählung scheint ihm entgegenzukommen und damit gewissermaßen eine Emanzipation gegenüber den bisher geltenden sozialen Bindungskonzepten zu zeitigen.

In allen Fällen zeigt sich, dass die psychosozialen Hintergründe, die in Verbindung mit den sozialen Systemen durch die primären Bezugspersonen entstehen und sich auf das gesamte soziale Leben ausweiten, „Einfluss auf Emotions- und Verhaltensregulation und somit auch in kognitiv-emotionale Anforderungssituationen“ (Zimmermann/Spangler 2001, 468) haben.

Sie beeinflussen, wie sich zeigt, auch die Art der Medienrezeption und spiegeln sich in „Effekten auf das eigene Selbstkonzept“ und in „kognitive[n] und emotionale[n] Bewertungsprozessen“ (Zimmermann/Spangler 2001, 469).

Insofern handelt es sich um Medienwirkungen, wie sie im Rahmen der Involvementkonzepte (Kap. 5.1) und des dynamisch-transaktionalen Ansatzes (Kap. 5.2) diskutiert worden waren.

Damit spannt sich auch der Bogen von der Fallarbeit 2 dieses Kapitels zur Fallarbeit 1 des vorhergehenden Kapitels. Was Zimmermann/Spangler aus den Bindungserfahrungen aus der sozialen Primärumgebung insbesondere der Familien für „Ich-Flexibilität“ und „Ich-Kontrolle“ aufweisen, spiegelt sich als Hintergrund von Lebenswelt und sozialer Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler. Das in der Fallarbeit 1 aufgezeigte, sich in unterschiedlichen Formen, Verfahren und Verhaltensweisen spiegelnde Meidungsverhalten kann vor dem Hintergrund der diskutierten medienbiographischen Verläufe als flexible Hermeneutik der Bewältigung der Schülerinnen und Schüler verstanden werden, die sich auf der Basis der von Krohne beschriebenen biologischen, demographischen und sozialisatorischen Antezedenzen (vgl. Krohne 1996, 302ff.) entwickelt.

In den rekonstruierten prekären Verläufen treten jene „backstory wounds“ hervor, die als Hintergründe des Bewältigungsverhaltens, das unter die Kategorie der Meidung fiel, in der Fallarbeit 1 schon aufgezeigt wurden. Meidung ist damit als ein Modus von Bewältigung zu verstehen, der sich in Bezug auf die Nutzung und Rezeption von Medien in zwei Weisen entfaltet: als Lebensbewältigung mit Medien und als Coping von Medien. Im ersten Fall werden Medien in die alltägliche sowie lebensweltliche psychische (z.B. Mcs exakte Prüfung von Medieninhalten in Bezug auf Fernsehen), physische (z.B. Mas „Zocken mit dem Gameboy) und soziale (z.B. Mbs soziale Inszenierungen in der Schminke des Bandleaders von „Tokio-Hotel“) Bewältigungszusammenhänge eingebunden.

Im zweiten Fall trifft der Bewältigungsbedarf mit der Rezeption selbst zusammen, wie in der Fallarbeit 1 gezeigt wurde, weil er durch Medien affiziert aufbricht und sich am offenkundigsten in der von Mc geäußerten Angst, von Medien überwältigt zu werden und „Alpträume“ hervorzurufen, zeigt.

Die Behauptung, dass eine auf Meidung basierende Bewältigung ein basales hermeneutisches Verfahren ist, ist dabei weder neu noch auf den Umkreis von Hauptschülerinnen und Hauptschülern eingeschränkt.

Wie Borgards nachweist, ist der Zusammenhang von Schmerzerfahrung widriger Lebensverhältnisse und Bewältigung prominentes Thema von Literatur, Kultur und Medien überhaupt. So sei spätestens im 18. Jahrhundert der Mensch literarisch bisweilen über seinen „Fluchtreflex vor dem Schmerz“ definiert worden: „der Mensch ist nur dort ganz Mensch, wo er dem Schmerz entkommen ist, und nicht etwa dort, wo er ihn in sich spürt“ (Borgards 2007, 54).²⁰⁵ In diese Fluchtbewegung ist beispielsweise auch die Suche nach Lust und Zerstreuung einbegriffen (vgl. Borgards 2003, 62) und trifft sich in jenen Formen medialer Unterhaltung, die Früh als dynamischen Wechselprozess von Wertungen von Makro- und Mikroemotionen unter der Maßgabe der Herstellung und Wahrung physischer und psychischer Kontrolle beschreibt (vgl. Früh 2003, 41ff). Die Kategorie „Bewältigung“ bezeichnet damit einen kulturellen Wechselprozess, der aus den lebensweltlichen Bedingungen des Menschseins entspringt und sich in den (medialen) Menschheitserzählungen und im Rezeptionsverhalten generell ausprägt (vgl. Kap. 4.1.1).

Was allerdings im Rahmen der Fallarbeit 2 hervortritt, ist die besondere Dichte an physischen, psychischen und sozialen Hintergründen („backstory wounds“) der Hauptschülerinnen und Hauptschüler, die – wie die Coping-Diskussion zeigt (vgl. Kap.5.2) – aufgrund der vielfältig beeinträchtigenden Antezedenzen in ihrem psychosozialen Wirkungsspektrum Bewältigung nicht einfach durch organisierte schulische Bildung herstellen lassen. Andersherum tritt aber der vielfältige und vielschichtige Bewältigungsbedarf der Schülerinnen und Schüler aus der Praxis des Hauptschulunterrichts selbst als Arbeitsthema hervor.

Bezogen auf die Rezeption von Mediengeschichten erweist sich „Bewältigung“ nicht allein als (sozial-)pädagogisches Thema, sondern weil Medienrezeption in einen symbolischen und kulturellen Wechselwirkungsprozess der Lebensbewältigung eingebunden ist, der sich in der kulturellen Entwicklung in allen Bereichen medial-narrativer Ausdif-

²⁰⁵ Hier sei auch an die eingangs zitierte poetologische Reflexion von Bruno Schulz erinnert, in der dieser die Affizierung eines latent im Leben des Rezipienten mitlaufenden Schmerzes durch das Mediale einer Medienerzählung beschreibt. Bewältigung bedeutet – im günstigen Fall – als Rezipient in den Prozess einer Reflexion hineinzukommen, der dialektisch offen ist und existenziell über die Psyche des Rezipienten hinausweist. – Was bei Schulz mit dem „Erhabenen“ eines Bildungsprozesses mustergültig verbunden ist, kann dann von einem weniger erhabenen Standpunkt aus mit Borgards noch dringlicher als „Flucht“ bezeichnet werden.

ferenzierungen niedergeschlagen hat. Kristeva spricht an dieser Stelle in Bezug auf die mediale Wirkung von einer „Art ‚zweiter‘ Rückkehr der Triebfunktionalität in das Symbolische [...], die in das Symbolische eingeschleust wird und seine Ordnung verletzt“ (Kristeva 1978, 78). Sie kommt damit auf die Verletzlichkeit der (alltäglichen) mimetischen Ordnung in der Sphäre des Symbolischen zu sprechen, die – in den Worten Klopfers – durch die sympraktische Unmittelbarkeit des Medialen aufbricht.

8. Abschließende Betrachtungen und didaktische Hinweise

Eine datenbasierte Arbeit, die offen und rekonstruktiv die Vielfältigkeit eines Feldes entdecken will, kann weder alle hervortretenden Möglichkeiten verfolgen noch alle Ergebnisse ausbreiten und vertiefen. Vor allem für die nachvollzogenen individuellen Prozesse gilt, dass ihre Verallgemeinerungsfähigkeit eingeschränkt bleibt (vgl. dazu auch Welzer 1993, 284).

Dafür konnte der Zielsetzung einer detailbezogenen Beschreibung der Art und Weise, wie die Hauptschülerinnen und Hauptschüler Medien rezipieren und welche physischen, psychischen und sozialen Lebensumstände dabei objektiv und subjektiv eine Rolle spielen, hermeneutisch-rekonstruktiv Rechnung getragen werden.

Damit wurde der in der hauptschulpädagogischen Diskussion gewonnenen Einsicht, dass individuelle Verläufe sichtbar gemacht werden müssen, ebenso entsprochen wie dem curricularen Maß der Hauptschule, alle Didaktik an der Lebenspraxis ihrer Schülerinnen und Schüler zu orientieren (Kap. 2).

Um ein entsprechendes Detailpanorama auszubreiten, halfen die Skizzen entsprechender Traditionen der Medienwirkungstheorie (Involvementtradition, dynamisch-transaktionaler Ansatz und erweitertes PKS-Modell) als Interpretationsmatrizen. Diese Medienwirkungstraditionen und -ansätze behalten nicht nur die Streubreite von Wirkungsmöglichkeiten von Medien im Rahmen von Rezeption im Blick, sondern beziehen letztlich auch die Individualität der Rezipienten bzw. die Heterogenität eines entsprechenden Rezipientenfeldes ein.

Die zunächst auf rein fachdidaktische Interessen fokussierte Arbeit mit Medientagebüchern legte auf der Basis der so entstandenen Datenlage nahe, den Fokus auf die psychosozialen Lebenszusammenhänge der Schülerinnen und Schüler auszuweiten und damit über die Grenzen des Fachunterrichts hinauszuschauen. Dies zu tun, gehört allerdings auch zu den unabdingbaren Voraussetzungen, unter denen ein fachbezogener Hauptschulunterricht zu diskutieren ist.

Aufmerksam geworden durch jene Konzepte, die unter die Kategorie „Meidung“ fallen, dehnte sich das Interesse dieser Arbeit auf die psychosozialen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler aus, die Meidung als Bewältigungsverhalten in mannigfaltiger Weise

entstehen ließen. Damit trat in den Vordergrund, was mit dem vorgängigen Interesse der Rezeption von Medien untrennbar einherging: Bewältigung.

Die eingangs referierte Diskussion um Bildung und Bewältigung in Bezug auf Grundlagentheorien der Hauptschule macht deutlich, dass es sich bei diesen Begriffen nicht um Synonyme handelt, sondern beide Begriffe in einem dialektischen Zusammenhang stehen. Dabei zeigt sich, dass Bewältigung zwar reaktiv ist, aber durchaus kreativ sein kann. Um dieser Dialektik in Medienwirkungszusammenhängen bei den Schülerinnen und Schülern angemessen zu folgen, war es erforderlich, Begriffe zu gewinnen, die aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen stammen („Lebenswelt“, „Alltagswelt“, „Wertung“, „point of view“, „Bewältigung“, „Coping“, „Appraisal“, „Involvement“, „Empfindung“ etc.). Sie wurden zur Abmessung eines notwendigerweise weiten hermeneutischen Rahmens für die rekonstruktiven Fallarbeiten entsprechend ausführlich diskutiert.

Die Anliegen von Lebensbewältigung gelten generell für alle Menschen, zumal in der Altersstufe der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler und nicht nur für Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Im Zusammenhang der Ausschärfung des Begriffs „Lebenswelt“ wurde deutlich, dass „Bewältigung“ eine anthropologische Dimension hat, die unter bildungstheoretischen Annahmen allerdings selten wahrgenommen wird. Die Dringlichkeit von Bewältigung zeigt sich auch eher in bildungsfernen Zusammenhängen und tritt an einer Hauptschule deutlicher hervor als in den höheren Schulformen im dreigliedrigen Schulsystem.

Diese Dringlichkeit, die in der Datenauswertung der Fallarbeit 1 sichtbar wurde, wurde mit dem Begriffspaar „Angst“/„Stress“ zur Bezeichnung der psychologischen Bewältigungshintergründe der Schülerinnen und Schüler (Kap. 4.2.2) verbunden, um die beschreibbaren Medienwirkungen als ein kognitives und emotionales Gesamtgeschehen („Empfindung“) zu erfassen, das wiederum die rezeptiven Operationen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler als Appraisal-Stil, der gleichzeitig narrativer Stil bzw. Sprachstil ist, einbegreift. Diese Stile machen die persönlichen und individuellen Bewältigungsstile der Schülerinnen und Schüler aus. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass „Bewältigung“ das sachliche Pendant eines Bildungsbegriffs ist, den es für die Hauptschule fachdidaktisch zu konturieren gilt.

Neben der anthropologischen Dimension steht Bewältigung also im Zusammenhang der psychologischen Entwicklung von Menschen als Prozess von kleineren und größeren Transitionen, die immer an alltagsbezogene soziale Entwicklungsprozesse gebunden sind (vgl. dazu Welzer 1993, 285). Wie insbesondere in der Fallarbeit 2 gezeigt werden konnte, spielen im Zusammenhang der psychosozialen Konfigurationen des Lebens der Schülerinnen und Schüler Medien eine besondere Rolle. In ihren Entwicklungsprozessen ist die Medienbiographie deshalb auch Bestandteil der Lern- und Bewältigungsbiographie.

Ebenso, wie sich verallgemeinernde Aussagen aufgrund der Anlage der Arbeit nicht ableiten lassen, verbietet es sich freilich, direkte Konsequenzen für einen didaktischen Reimport in den Schulunterricht zu ziehen. Allerdings lassen sich eben auch aufgrund der Bezüge von Medienrezeption und Bewältigung Hinweise aufzeigen, die eine weitere fachdidaktische Diskussion verdienen.

Die Dialektik von Medienrezeption im Zusammenhang von „Bewältigung“ zeigt sich

- in der Bewältigung von Medien oder deren Inhalten (Coping) und
- in der Lebensbewältigung mit Medien.

Darüber, dass im Rahmen eines offenen und medienintegrativen Literaturunterrichts Wert auf die materiale Diversifizierung gelegt werden soll und dass die Notwendigkeit besteht, Infrastrukturen für eine individuelle mediale Arbeit und eine offene Organisation der Lernumgebungen und Arrangements zu schaffen, ist hinreichend aufmerksam gemacht worden (vgl. z.B. Bertschi-Kaufmann 2003, 358ff.). Den Forderungen, entsprechende Voraussetzungen zu schaffen, liegt die Erkenntnis zugrunde, dass eine gute Infrastruktur und Organisation eine generell günstige Wirkung des Unterrichts auf die rezeptive Arbeit der Schülerinnen und Schüler hat, die sich in sichtbar werdenden Fortschritten – normalerweise durch Verbesserung der Schreib- und Erzählfähigkeit – zeigt. Es wird dabei in der Regel von der Selbstverständlichkeit ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler in einer konstruktivistischen Weise in der Lage sind, bei geeigneter Infrastruktur, geeigneten Lernimpulsen und geeigneten Lernangeboten die erwünschten Fortschritte zu erzielen. Dem wird nicht widersprochen, aber eine wichtige Einsicht hinzugestellt:

Aus der vorliegenden Arbeit lässt sich als grundlegende Erkenntnis formulieren, dass Medienrezeption im Zusammenhang von Lebensbewältigungsprozessen gesehen werden muss, die besonders dort in den Vordergrund treten, wo physische, psychische und/oder

soziale Beeinträchtigungen lern- und medienbiographische Entwicklungen brüchig werden lassen und den erhofften Lern- und Bildungsfortschritt beeinträchtigen. Diese Erkenntnis setzt sich fort bis in konkrete Formen der Rezeption, wie es in der Fallarbeit 1 im Rahmen narrativer Verarbeitung von Mediengeschichten durch die Schülerinnen und Schüler nachvollzogen werden konnte.

Die Feststellung Bouecke/Schülein/Büschers u.a., dass die Rezeption von Erzählungen, Transformation in eigene Erzählung und dabei Herausbildung von Geschichtsschemata „im Kopf“ der Kinder“ als „ein weitgehend ‚selbstgesteuerter‘ kognitiver Entwicklungsprozess“ stattfinden würde (vgl. Bouecke/Schülein/Büscher u.a 1995, 209), ist dabei grundsätzlich zuzustimmen, allerdings mit der Einschränkung, dass die zugrunde liegende Rezeption Wirkungsprozessen unterliegt, denen der Rezipient (re-)aktiv begegnet. Schon in der Involvementtradition wurde aufgezeigt, dass Medienwirkungen unerschwerlich erzielt werden können („low involvement“) und sich auf Einstellungen und Selbstkontrolle der Rezipienten beziehen. Gerade da, wo Selbstkonzepte, Selbstkontrolle und innere Stabilität bei Rezipienten nicht stark ausgebildet sind, tritt der Bewältigungsbedarf zutage. Im Zusammenhang psychischer Bewältigung ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit „Angst“ im weitesten Sinne als entsprechende Empfindung diskutiert worden (Kap. 4.2.2.2), die als Medienwirkung hervorgerufen wird und zu entsprechendem rezeptiven Verhalten führen kann. Das psychische Coping steht im Zusammenhang mit einem generellen Lebensbewältigungsbedarf, so dass die beiden Weisen der Bewältigung, mit Medien und von Medien bzw. deren Inhalten, in einer Wechselbeziehung stehen.

Dass Bewältigungsverhalten dabei durchaus kreativ stattfinden kann, soll anhand von vier Beispielen plakatiert werden:

Herstellung von Harmonie

Im Rahmen der Fallarbeit 1 wurde herausgestellt, dass beispielsweise der Erzählrahmen von Märchen für die Nacherzählung der Referenzerzählung gebraucht wurde, um den problematischen Inhalt der Erzählung zu harmonisieren und stillzustellen, damit nicht, wie in den eingangs der vorliegenden Arbeit zitierten Worten von Bruno Schulz, die

Problematik der Erzählung in der „zweiten Vegetation“ der Rezeption unkontrolliert zu wuchern beginnt. Diese märchenhafte Stillstellung der Erzählung stellt eine Harmonie her, in der Angstcues ausgelassen werden und die Erzählung ihre Angstwirkung verliert.

Ein Beispiel für die Harmonisierung eines problematischen Erzähl- und Wahrnehmungskontexts führte dagegen der Schüler Mc im Interview an: Angstbesetzte Figuren werden in ihrer Wirkmacht reduziert wahrgenommen: Ein Vampir wird als „kleiner Vampir“ mit Familienanschluss akzeptiert und ein Drache, der sich als kinderliebender Glücksdrache erweist, hilft, die innere Kontrolle bei der Rezeption zu bewahren.

Verlangsamung

Wie das Konzept des Media-Switches in der Fallarbeit 1 zeigte, nutzten die Schülerinnen und Schüler zum Teil die verlangsamte Bucherzählung, um die Hochspannungsdramatik der Filmerzählung beim eigenen Schreiben auszubremsen und so Kontrolle zu bewahren.

Durch die zum Teil abrupten Wechsel in der Bezugnahme auf die Referenztexte entstanden keine erzähllogisch in sich geschlossenen Erinnerungstexte. Zudem laufen die diesbezüglich entstandenen Medientagebucheinträge auch einer Hoffnung auf Fortschritte im Ausbau von Erzählschemata zuwider. Andererseits kann aber hierin die Flexibilität des „Komplexdenkens“ (Vygotsky) der Schülerinnen und Schüler gesehen werden, die es ermöglicht, der psychischen Nachwirkung der Angstcues, die der Film vorsieht, im erinnernden Schreiben auszuweichen, indem der Zwangsläufigkeit des narrativen Schemas des Films in der Nacherzählung eben nicht gefolgt wurde.

Selektion

Der Begriff „Selektion“ gehört in das übliche Inventar der Mediennutzungsforschung und meint in der Regel die präferenzorientierte Auswahl eines Nutzers im Medienangebot. Wie im Interview mit dem Schüler Mc deutlich wurde, findet sein durchaus anspruchsvolles Wahlverfahren in Bezug auf geeignete Fernsehsendungen mithilfe von Paratexten, vor allem Vorankündigungen durch Fernsehzeitschriften, statt. Dabei stehen aber nicht primär seine Präferenzen im Vordergrund, sondern an erster Stelle steht die

Absicht, sich Gewissheit darüber zu verschaffen, welche Sendung er überhaupt angstfrei ertragen kann.

Ausweichen/Abbruch und Weigerung

Im Interview mit dem Schüler Ma stellten sich dessen Medienabbrüche als Ausdruck seines Unwillens dar, sich mit Medienerzählungen auseinanderzusetzen, die nicht in seinen Erwartungshorizont hineinpassen.

Nur andeutungsweise und eher versteckt verbleiben dagegen jene Rezeptionsabbrüche und Leerstellen in den Rezeptionsdokumenten von Schülerinnen und Schülern, die inneres Ausweichen oder Weigerung, sich mit einem Referenztext auseinanderzusetzen, als Bewältigungsoperationen im Sinne A.N. Leontevs aus den Kontexten der Arbeit in der einer rekonstruktiven Perspektive nahe legen.

Verfremdungen

Das Verfremden der Referenztexte kann viele Formen annehmen, beispielsweise die Karnevalisierung (Bachtin 1995) der Referenztexte, wie durch die Schülerin MT vorgeführt im Subkonzept „Vorgezogene Affektabfuhr“ im Rahmen der Fallarbeit 1 sichtbar wurde. Die slapstickartig verfremdende Nacherzählung der inhaltlichen Angstcues der Referenzerzählung weisen auf die Bewältigung ihrer Wirkung hin, die die Schülerin unter ihre Kontrolle brachte.

Beispiel für die Lust am Verfremden ist auch die im Interview mit dem Schüler JPb von diesem dargestellte Montage unterschiedlicher Medientexte durch Neukombination dieser Texte auf der Bild- und Tonspur mit Hilfe von Fernsehen und Kassettenrekorder, die zu komischen Effekten führt.

Beispiele dieser Art, die ein didaktisches Potential haben, können auf der Basis der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit fortgeführt werden. Es wäre zu diskutieren, inwieweit dieses Potential „positiver Erfahrungen“, die es nach einer Forderung Baackes für die Medienpädagogik zu sammeln gilt (vgl. Baacke 1997, 73), für wirksame didaktische Konzepte genutzt werden kann.

Im Zusammenhang der Fallarbeit 2 zeigt sich, dass dort, wo aus unterschiedlichen Gründen ein existenziell berührender Bewältigungsbedarf von den Schülern bzw. der Schüle-

rin reflektiert wird, in besonderer und bisweilen überraschender Weise das Lesen und zum Teil auch das Schreiben Sinn zugewiesen bekommt. Allerdings – wie zumindest der Fall Mb deutlich macht – ist dieses Medienhandeln als Lebensbewältigungshandeln stark kontextbezogen und kann nicht unvermittelt in den Literaturunterricht einbezogen werden. In allen Fallbeispielen wird aber deutlich, dass Medien zu den Unterstützungssystemen gehören und in individuell unterschiedlicher Weise, den Lebenslagen entsprechend zur Lebensbewältigung – und das heißt auch zur Lernentwicklung – herangezogen werden. Das bedeutet, Medien haben eine psychosoziale Funktion, die sich nur aus dem Geflecht der individuell konfigurierten sozialen Beziehungen erschließen lässt. Medienwirkung ist insofern als ein wesentlicher Aspekt einer Ökologie der biographischen Entwicklung zu beschreiben. In drei der vier Fälle (Mc, JPb, Ma) legen sich dabei deutliche Effekte des offenen medienintegrativen Literaturunterrichts auf die persönliche biographische Entwicklung nahe. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass im Rahmen einer Ökologie der Unterstützungssysteme Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung gegeben wurden. Im Fall Mbs legen sich trotz zum Teil ablehnender Haltung gegenüber dem „autoritären Erziehungssystem Schule“ indirekt Impulse nahe.

Es bedarf weiteren Wissens über Bewältigungsbedarf und Phänomene des Bewältigungshandelns im Zusammenhang heterogener Lerngruppen und individueller Verläufe im Rahmen von Hauptschule. Dieses sollte sich auf drei Bereiche beziehen: auf einen Mikrobereich semiotischer Wirkungen im Rahmen medialer Kommunikation, auf den Mesobereich der symbolischen Kommunikation im Rahmen von Schule und Unterricht²⁰⁶ und auf den Makrobereich der psychosozialen Kontexte, in denen die Schülerinnen und Schüler leben.

Hier gilt, was für offene Felderkundungen der Art, wie sie hier vorgenommen wurden, immer gilt: „Nach der Studie ist vor der Studie“ (Kruse 2004, 337).

Die oben angeführten Hinweise auf kreative Formen der Bewältigung von und zum Teil mit Medien sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Bewältigung nicht verkappte Bildung ist, sondern unter Umständen Bildungsoptionen enthält.

Es muss in Bezug auf eine schul- und unterrichtsbezogene Didaktik auch davon ausgegangen werden, dass in vielen Fällen keine innere Kontrolle bei der Medienrezeption durch die Schülerinnen und Schüler hergestellt werden kann, sondern das Empfinden von Bedrohung („threat“, Lazarus/Folkman) dominiert. Entscheidend ist dann, nicht nur

²⁰⁶ Dieser Bereich wurde im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit als eigenständiger Bereich ausgespart und daher nur mitlaufend behandelt.

geeignete Formen der Anschlusskommunikation im Rahmen von Medienrezeption zu finden, sondern vor allem entsprechende Rezeptionsvorbereitungen bei der Organisation von Unterricht so zu treffen, dass gefährdete Schülerinnen und Schüler in einem festen Rahmen agieren können.

Zusätzlich müssen Maßnahmen geeigneter didaktischer Intervention diskutiert werden: Zum Beispiel Unterbrechungen von Medienübertragungen für Gespräche, Verzögerung der Übertragung usw., um Prävention bei drohendem Kontrollverlust und Copinghilfe zu leisten.

Eine weitere Form wäre, gegebenenfalls Schülerinnen und Schüler zum Rezeptionsabbruch zu ermutigen. Das bedeutet, eine Bewusstheit über die überwältigende Kraft von Angst und den einhergehenden Kontrollverlust bei Schülerinnen und Schülern aufzubauen, die Fähigkeit frühzeitig Angstcues zu registrieren, sie zu bewerten und dadurch Kontrolle zu bewahren.

Einen solchen Bewältigungsbedarf zu erkennen, ist anspruchsvoll. Neben entsprechendem medienanalytischen Rüstzeug kann hier wissenschaftlich kontrolliertes Erfahrungswissen eine Rolle spielen, das in eine hauptschulspezifische Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern eingehen sollte. Auch dazu können qualitative Studien dienen, die das Feld der praktischen Alltagsarbeit von Hauptschullehrerinnen und -lehrern erschließen helfen. Hinsichtlich einer für Bewältigungsbelange sensibilisierten schulischen Arbeit ist nicht nur große Vorsicht bei der Auswahl der Gegenstände gefragt. Bewältigungsorientierte didaktische Arrangements vorzubereiten, bedeutet, die Reaktionen auf Medien durch Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer physischen, psychischen und sozialen Dispositionen einschätzen zu können. Hier ist beispielsweise auch ein gesundes, professionelles Misstrauen gegenüber Präferenzäußerungen von Schülerinnen und Schülern angebracht, denn der (re-)aktive Rezipient weiß im Falle eines entstehenden Bewältigungsbedarfs in der Regel nicht, was er will und tut. Hier besteht die Gefahr eines „positivity bias“ (vgl. Schulkind/Woldorf 2005, 1025), in dem die globale Bewertung eines Mediums und seines Inhalts nicht mit dem Rezeptionsverhalten während einer Übertragung und auch der rezeptiven Nachwirkungen übereinstimmen muss.

Gerade hier tritt die Problematik der sympraktischen (Kloepfer), semiotischen (Kristeva) Wirkung von Medien zunächst jenseits ihres intelligiblen Bedeutungsspektrums auf, die in den hauptschulbezogenen an allgemeinbildenden Traditionen ausgerichteten Didakti-

ken der „Auseinandersetzung mit Zeichensystemen“ (Bohl/Grunder/Kansteiner-Schänzlein; vgl. Kap. 2) nicht kalkuliert wurde.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit verdichten sich deutlich Hinweise, dass gerade die sympraktischen und semiotischen Qualitäten von Medienwirkung im Zusammenhang der psychosozialen Entwicklung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler vorrangig zu beobachten und zu berücksichtigen sind.

Insgesamt erweist sich „Bewältigung“ damit als eine fachdidaktische Perspektive für einen medienorientierten Deutschunterricht, die in den Zusammenhang der Diskussion um Bildung und Bewältigung im hauptschulpädagogischen Diskurs eingebunden werden kann.

Literatur:

Abraham, U.; Bremerich Vos, A.; Frederking, V.; Wieler, P. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg/Brsg. 2003.

Albersmeier, F.-J.: Filmtheorien in historischem Wandel. In: Albersmeier, F.-J. (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart 1998. 3 – 29.

Allesch, Ch. G.: Über die Schwierigkeiten der Psychologie mit dem Gegenstand „Kultur“: Kultur und Kulturentwicklung als vernachlässigte Gegenstandsbereiche der Psychologie. In: Allesch, Ch. G.; Billmann-Mahecha, E.; Lang, A. (Hg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien 1992. 31 – 42.

Alwitt, L. F.; Mitchell, A. A.: Introduction. In: Alwitt, L. F.; Mitchell, A. A. (Hg.) Psychological Processes and Advertising Effects. Theory, Research, and Applications. Hillsdale 1985. 1 – 12.

Andrews, M.P.; Bubolz, M.M; Paolucci, B.: An ecological approach to the study of the family. In: Marriage and Family Review 3 (1980). 29 – 49.

Assmann, A.: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999.

Assmann, A.; Frieze, H.: Einleitung. In: Assmann, A.; Frieze, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. 2. Aufl. Frankfurt/M 1999. 9 – 23.

Aufenanger, S.: Hermeneutische Fallrekonstruktion in der Medienforschung. In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hg.): Medienkommunikation im Alltag: Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München u.a. 1990. 210 – 236.

Aufenanger, S.: Lernen mit neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, I.; Lenzen, D. (Hg.): Medien – Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Opladen 1999. 61 – 75.

Aufenanger, S.: Medienbiographische Forschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden 2006. 515 – 526.

Aumont, J.: Der Point of View. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2007). H. 1 (Themenschwerpunkte: Figur und Perspektive 2). 13 – 46.

Aumont, J.: Der porträtierte Mensch. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2004). H. 1 (Themenschwerpunkte: Gesicht im Film/Filmologie und Psychoanalyse). 12 – 49.

Baacke, D. a: Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit 28 (1980). 493 – 505.

Baacke, D.: Die 6- bis 12Jährigen. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2001.

Baacke, D.: Die 13- bis 18Jährigen. 9. Aufl. Weinheim 2005.

Baacke, D. b: Kommunikation und Kompetenz. 3. Aufl. München 1980.

Baacke, D.: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Hrsg. von D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer u.a. Bonn 1999. 31 – 35.

Baacke, D.: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. v. (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996. 112 – 124.

Baacke, D.: „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: Medien & Erziehung 43. H.1 (1999).

Baacke, D. Medienpädagogik. Tübingen 1997.

- Baacke, D.; Sander, U.: Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W.: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2006. 257 – 272.
- Baacke, D.; Sander, U.; Vollbrecht, R. a: Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Lebenswelten Jugendlicher 2. Opladen 1990.
- Baacke, D.; Sander, U.; Vollbrecht, R. b: Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher 1. Opladen 1990.
- Baacke, D.; Sander, U.; Vollbrecht, R.: Medienwelten Jugendlicher. Opladen 1991.
- Baacke, D.; Schäfer, E.; Volkmer, I.: Aspekte sozialökologischer Lebenswelterkundung. Umweltbezogene Wahrnehmungsprozesse und ihre Relevanz für Bildungsprozesse. Opladen 1995.
- Baacke, D. Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen 1989.
- Baacke, D.: Theorie, Praxis, Strategie: Zur Einführung in die Diskussion. In: Baacke, D. (Hg.): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München 1974. 7 – 20.
- Bachmann-Medick, D.: Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft. In: Handbuch interkulturelle Germanistik. Hrsg. von A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart u.a. 2003. 439 – 448.
- Bachmann-Medick, D. a: Multikultur oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in postkolonialer Perspektive. In: Bachmann-Medick, D. (Hg.): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von J. Clifford, V. Crapanzano, Ph. Gorfain, R. Handler, D. A. Segal u. Ch. L. Miller. 2., aktualisierte Aufl. Tübingen u.a. 2004. 262 – 295.
- Bachmann-Medick, D. b: Textualität in den Kultur- und Literaturwissenschaften: Grenzen und Herausforderungen. In: Bachmann-Medick, D. (Hg.): Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von J. Clifford, V. Crapanzano, Ph. Gorfain, R. Handler, D. A. Segal u. Ch. L. Miller. 2., aktualisierte Aufl. Tübingen u.a. 2004. 298 – 338.
- Bachmair, B. a: Alltag als Gegenstand von Fernsehforschung. In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München u.a. 1990. 57 – 75.
- Bachmair, B. b: Interpretations- und Ausdrucksfunktion von Fernseherlebnissen und Fernsehsymbolik. In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München u.a. 1990. 103 – 145.
- Bachmair, B.; Hofmann, B.; Waasen, M. v.; Hövel, M. v.d.: Medienanalyse im Handlungskontext – Handeln und Sprachbilder eines Mädchens verstehen. In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München u.a. 1990. 156 – 171.
- Bachmair, B.: Mediensozialisation im Alltag. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz 2005. 95 – 114.
- Bachmair, B.: Tiefenstrukturen entdecken – Medienanalyse und Medienkommunikation. In: Holly, W.; Püschel, U.: Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen 1993. 43 – 58.
- Bachtin, M. M.: Das Problem des Textes in der Linguistik, der Philologie und anderen Geisteswissenschaften. In: Russische Medientheorien. Hrsg. von U. Schmid. Aus dem Russischen von F. Stöcklin. Bern u.a. 2006. 121 – 152.
- Bachtin, M. M.: Die Ästhetik des Wortes. Hrsg. und eingeleitet von R. Grübel. Aus dem Russischen übersetzt von R. Grübel u. a. Frankfurt/M 1979.
- Bachtin, M. M.: Formen der Zeit im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik. Hrsg. von E. Kowalski u. M. Wegner. Aus dem Russischen von M. Dewey. Frankfurt/M 1989.

- Bachtin, M. M.: Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Aus dem Russischen übersetzt und mit einem Nachwort versehen von A. Kaempfe. Frankfurt/M 1990.
- Bachtin, M. M.: Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur. Übersetzt von G. Leupold. Hrsg. und mit einem Vorwort versehen von R. Lachmann. Frankfurt/M 1987.
- Bakhtin, M. M.: The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov. Ed. by P. Morris. With a Glossary compiled by G. Roberts. London 2003.
- Balint, M.: Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre. Mit einer Studie von E. Balint. Stuttgart 1972.
- Bamberg, M.: Emotion talk(s): The role of perspective in the construction of emotions. In: Niemeier, Susanne; Dirven, René (Hg.) The Language of Emotions. Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation. Amsterdam u.a.: 1997. 209 – 226.
- Bargel, T.; Fauser, R.; Mundt, J.W.: Lokale Umwelten und familiäre Sozialisation: Konzeptualisierung und Befunde. In: Vascovisc, L.A. (Hg.): Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Stuttgart 1982. 204 – 236.
- Barck, J.: Den Film aufs Gesicht projizieren. Terayamas Gesichter des Sekundären. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2007). H. 1 (Themenschwerpunkte: Figur und Perspektive 2). 90 – 111.
- Barker, R.G.; Schoggen, P.: Qualities of community life. Methods of measuring environment and behavior applied to an American and English town. San Francisco 1973.
- Barratt, D.: Tracing the Routes to Empathy: Association, Simulation, or Appraisal? In: Film Studies. Issue 8 (2006). 39 – 52.
- Barthelmes, J.; Sander, E.: Medien in Familie und Peergroup. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14-jährige. München 1997.
- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Übersetzt von H.G. Holl. Frankfurt/M 1985.
- Batra, R.; Ray, M. L.: Advertising Situations: The Implications of Differential Involvement and Accompanying Affect Responses. In: Harris, R. J. (Hg.): Information Processing Research in Advertising. Hillsdale 1983. 127 – 152.
- Batra, R.; Ray, M. L.: How Advertising Works at Contact. In: Alwitt, L. F.; Mitchell, A. A. (Hg.) Psychological Processes and Advertising Effects. Theory, Research, and Applications. Hillsdale 1985. 13 – 44.
- Baudrillard, J.: Agonie des Realen. Berlin: Merve 1978.
- Baudrillard, J.: Die Illusion und die Virtualität. Übersetzt von H. Einfalt. Wabern-Bern 1994.
- Bauer, R. A.: The Initiative of the Audience. In: Journal of Advertising Research 3 (1963). 2 – 7.
- Bausinger, H.: Märchen. In: Brackert, H.; Stückrath, J. (Hg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1994. 173 – 184.
- Beck, O; Hofen, N.: Aufsatzunterricht Grundschule. Handbuch für Lehrende und Studierende. Baltmannsweiler 1990.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M 1986.
- Becker, T.: Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler 2005.
- Behnken, I.; Zinnecker, J.: Kindheit und Biographie. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W. (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998. 152 – 169.

- Behnken, I.; Zinnecker, J.: Von Überfliegern, Abweichlern und der Konstruktion des Andersseins. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch.* Seelze-Velber 2001. 548 – 549.
- Beisbart, O.: Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. Abraham, U.; Bremerich Vos, A.; Frederking, V.; Wieler, P. (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA.* Freiburg/Brsg. 2003. 220 – 237.
- Benjamin, W.: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie.* Frankfurt/M 1977.
- Bertschi-Kaufmann, A.: *Das Lesen anregen, fördern, begleiten.* 2. Aufl. Aarau 2004.
- Bertschi-Kaufmann, A.: Lesejournale. Fenster mit Sicht auf die Lese- und Schreibentwicklungen der Grundschulkinder. In: Balhorn, H.; Niemann, H. (Hg.): *Sprachen werden Schrift.* Lengwil 1997. 152 – 160.
- Bertschi-Kaufmann, A.: *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern.* 2. Aufl. Aargau 2003.
- Bertschi-Kaufmann, A.: Lese- und Schreibförderung im Medienverbund. Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Schweizer Forschungsprojekt „Lernen im Kontext neuer Medien“ In: *Juglit. Medien* 55. H. 4 (2003). 256 – 266.
- Bertschi-Kaufmann, A.; Kassis, W.; Sieber, P.: Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Unter Mitarbeit von Th. Bachmann, H. J. Schneider u. Ch. Tresch. Weinheim u.a. 2004.
- Bertschi-Kaufmann, A.: „Und was sah ich?!“ Narratives Schreiben im Nachklang von multimedialen Lektüren. In: Wieler, P. (Hg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten.* Freiburg/Brsg. 2005. 119 – 134.
- Bierschenk, I., Bierschenk, B.: Diagnose der Leistungsheterogenität durch die Perspektivische Textanalyse. In: Bos, W.; Lankes, E.-M.; Pläßmeier, Nike u.a. (Hg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung.* Münster u.a. 2004. 13 – 28.
- Billmann-Mahecha, E.: *Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Empirisch- psychologische Studien zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag.* Göttingen 1990.
- Billmann-Mahecha, E.: Kultureller Wandel und das Weltbild des Kindes. In: Allesch, Ch.; Billmann-Mahecha, E.; Lang, A. (Hg.): *Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels.* Wien 1992. 145 – 155.
- Blatt, I.: Lernziel „Medien-Schrift-Kompetenz“ im Deutschunterricht. In: Witte, H.-J.; Garbe, Ch.; Holle K. u.a. (Hg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg.* Baltmannsweiler: 2000. 212 – 230.
- Bloch, E.: *Tendenz – Latenz – Utopie.* Frankfurt/M 1978.
- Blumenberg, H.: *Arbeit am Mythos.* Frankfurt/M 1996.
- Blumenberg, H.: *Lebenszeit und Weltzeit.* Frankfurt/M 2001.
- Blumenberg, H.: *Wirklichkeiten, in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede.* Stuttgart 1993.
- Bodenmann, G.; Perrez, M.: The Impact of Stress on Marital Interaction and Satisfaction. In: Perrez, M.; Lambert, J.-L.; Ermert, C. u.a. (Hg.): *Familie im Wandel – Famille en transition.* Freiburg/Schweiz 1995. 202 – 233.
- Bodenmann, G.: *Stress und Coping bei Paaren.* Göttingen u.a. 2000.
- Bodenmann, G.: *Stress und Partnerschaft. Gemeinsam den Alltag bewältigen.* Bern u.a. 1997.

- Bodor, P.: On the usage of emotional language: A developmental view on the tip of an iceberg. In: Niemeier, S.; Dirven, R. (Hg.) *The Language of Emotions. Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation*. Amsterdam u.a. 1997. 195 – 208.
- Boehnke, K.; Döring, N. (Hg.): *Neue Medien im Alltag: Die Vielfalt individueller Nutzungsweisen*. DFG-Forschergruppe „Neue Medien im Alltag“. Bd. 2. Lengerich u.a. 2001.
- Bofinger, Jürgen: *Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler*. München 2001.
- Bogdal, K.-M.; Korte, H. (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 3. Aufl. 2004.
- Borgards, R.: *Poetik des Schmerzes. Physiologie und Literatur von Brockes bis Büchner*. München 2007.
- Borgards, R.: *Schmerz/Erinnerung. Andeutung eines Forschungsfeldes*. In: Borgards, R. (Hg.): *Schmerz und Erinnerung*. München 2005. 9 – 24.
- Bogner, A., Menz, W.: Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W.: *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden 2005. 7 – 30.
- Bohl, Th.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a.: Einleitung. In: Bohl, Th.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler 2003. 3 – 14.
- Bohl, Th.: *PISA und die Lernenden in der Hauptschule*. In: Bohl, Th.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler 2003. 15 – 63.
- Bohleber, W.: Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität. In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt/M 1997.
- Böhnisch, L.; Schefold, W.: *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim u.a. 1985.
- Bohnsack, R.: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen 2003.
- Bommert, H.; Dirksmeier, Ch.; Kleyböcker, R.: *Differenzielle Medienrezeption*. Münster 2000.
- Bonfadelli, H.: *Medienwirkungsforschung. Bd. 2: Anwendungen in Politik, Wirtschaft und Kultur*. 2. korr. Aufl. Konstanz 2004.
- Bordwell, D.: *Narration in the Fiction Film*. Madison 1985.
- Borstnar, N.; Pabst, E.; Wulff, H.-J.: *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz 2002.
- Bösel, R. M.: Ästhetisches Empfinden: Neuropsychologische Zugänge. In: Küpper, J.; Menke, Ch. (Hg.): *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt/M 2003. 264 – 283.
- Bouecke, D.; Schüle, F.; Büscher, H. u.a.: *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München 1995.
- Bourdieu, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übers. von B. Schwibs u. A. Russer. Frankfurt/M 1982.
- Bourdieu, P.: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Übersetzt von W. Fietkau. Frankfurt/M 1974.
- Branigan, E. a.: Die Point-of-view-Struktur. In: *montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* (2007). H. 1 (Themenschwerpunkte: Figur und Perspektive 2). 47 – 72.

- Branigan, E. b: Fokalisierung. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2007). H. 1 (Themenschwerpunkte: Figur und Perspektive). 73 – 84.
- Brecht, B.: Radiotheorie. In: Brecht, B.: Gesammelte Werke. Bd. 18. Frankfurt/M 1967. 117 – 134.
- Bremerich Vos, A.: Deutsch. In: Arnold, K.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006. 449 – 453.
- Brinkmann, E.; Brügelmann, H.: Lernbiographien „auf dem Wege zur Schrift“. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001. 289 – 306.
- Bronder, D. J.: Nordrhein-Westfalen. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 3: Länderberichte. Hrsg. von K. G. Zenke, Heinz-J. Ipfling, D. J. Bronder. Bad Heilbrunn 2004. 183 – 212.
- Bronder, D. J.: Zum Widerspruch von Image und Profil der Hauptschulbildung. In: Hansel, T. (Hg.): Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung? Herbolzheim 2000. 36 – 66.
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürlich und geplante Experimente. Aus dem Amerikanischen von A. Cranach. Frankfurt/M 1989.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialforschung. Hrsg. von K. Lüscher. Stuttgart 1976.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialforschung. In: Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Hrsg. von L. Kruse, C.-F. Graumann u. E.-D. Lantermann. München 1990. 76 – 79.
- Bronfenbrenner, U.: Recent advances in research on the ecology of human development. In: Silbereisen, R. K.; Eyferth, K. (Hg.): Development as action in context. Heidelberg: 1985. 287 – 310.
- Brosius, H.-B.: Modelle und Ansätze der Medienwirkungsforschung. Düsseldorf medienwissenschaftliche Vorträge. H. 8. Bonn 1997.
- Brosius, H.-B.: Unterhaltung als isoliertes Medienverhalten? In: Früh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 74 – 88.
- Brügelmann, H.: Taktiken des Lesens – Zugriffsweisen im Leseprozess. In: Ritz-Fröhlich, G.: Lesen im 2. – 4. Schuljahr. Bad Heilbrunn 1981. 81 – 91.
- Brumlik, M.: Zeitbegriffe und Urteilsvermögen in der Ontogenese des Geschichtsbewusstseins. In: Straub, J. (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt/M: Suhrkamp 1998. 226 – 233.
- Bruner, J. S. a: Making Stories. Law, Literature, Life. Cambridge/Mass. u.a. 2002.
- Bruner, J. S.: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Aus dem Engl. übersetzt von W. Köck. Heidelberg 1997.
- Bruner, J. S.: Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was ist verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In: Straub, J. (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt/M 1998. 46 – 80.
- Bruner, J. S. (unter Mitarbeit von R. Watson) b: Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschen Ausgabe und einem Nachwort zur 2. Aufl. von Th. Herrmann. Aus dem Englischen übers. von U. Aeschbacher. 2. Aufl. Bern u.a. 2002.
- Bruun Vaage, M.: Empathie. Zur episodischen Struktur der Teilhabe am Spielfilm. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2007). H. 1 (Themenschwerpunkte: Figur und Perspektive 2). 103 – 122.
- Burgess, Ernest W.; Bogue, D. J.: Research in urban society: A long view. In: Burgess, E. W.; Bogue, D. J.: Contributions to Urban Sociology. 3. Aufl. Chicago; London 1970. 1 – 14.

- Burnkrant, R. E.; Sawyer, A. G.: Effects of Involvement and Message Content on Information-Processing Intensity. In: Harris, R. J. (Hg.): Information Processing Research in Advertising. Hillsdale 1983. 43 – 64.
- Cacioppo, J. T.; Petty, R. E.: Central and Peripheral Routes to Persuasion: the Role of Message Repetition. In: Alwitt, L. F.; Mitchell, A. A. (Hg.): Psychological Processes and Advertising Effects. Theory, Research, and Applications. Hillsdale 1985. 91 – 112.
- Carle, U.: Kind- Umwelt-Diagnose. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Hrsg. von B. Friebertshäuser u. A. Pregel. Weinheim u.a. 2003. 711 – 730.
- Charlton, M.: Methoden der Erforschung von Medienaneignungsprozessen. In: Holly, W.; Püschel, U. (Hg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen 1993. 11 – 26.
- Charlton, M.; Neumann-Braun, K. a: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München 1992.
- Charlton, M.; Neumann-Braun, K. b: Medienthemen und Rezipiententhemen. Einige Ergebnisse der Freiburger Längsschnittuntersuchung zur Medienrezeption von Kindern. In: Schulz, W. (Hg.): Medienwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Weinheim 1992. 9-23.
- Charlton, M., Neumann, K.: Rezeptionsforschung als Strukturanalyse. In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München u.a. 1990. 25 – 56.
- Charlton M.: Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Charlton, M.; Schneider S. (Hg.): Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen 1997.
- Charlton, M.; Roesler, Ch.: Medienbiographien. Biographische Selbstvergewisserung durch Medien. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001. 839 – 854.
- Charlton, M.; Sutter, T.: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Unter Mitarbeit von Ch. Burbaum, G. Mehren und F. Rau. Bielfeld 2007.
- Chatman, S.: Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film. Ithaca u.a. 1990.
- Cicourel, A. V.: Cognitive Sociology. Language and Meaning in Social Interaction. London 1972.
- Cicourel, A. V.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975.
- Cloer, E.: Veränderte kindliche Lebenswelten – Auswirkungen auf den Hauptschulbildungsgang. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegung. Hrsg. von D. J. Bronder, H.-J. Ipfling, K. G. Zenke. Bad Heilbrunn 1998. 73 – 90.
- Corbin, J.: Grounded Theory. Übersetzt von A.-M. Nohl. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.) Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen 2003. 70 – 75.
- Dai, B.: Opium Addiction: A Sociopsychiatric Approach. In: Burgess, E. W.; Bogue, D. J.: Contributions to Urban Sociology. 3. Aufl. Chicago u.a. 1970. 643 – 654.
- Damasio, A. R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschlich Gehirn. Aus dem Englischen von H. Kober. 3. Aufl. Berlin 2006.
- Damasio, A. R.: Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Aus dem Englischen von H. Kober. 7. Aufl. Berlin 2007.
- Deimel, K.: Grundlagen des Involvement und Anwendung im Marketing. In: Marketing. Zeitschrift für Forschung und Praxis 3 (1989) 153 – 161.
- Deleuze, G. a: Das Bewegungs-Bild. Kino 1. Übersetzt von U. Ch.s u. U. Bokelmann. Frankfurt/M 1997.

- Deleuze, G. b: Das Zeit-Bild. Kino 2. Übersetzt von K. Englert. Frankfurt/M 1997.
- Deleuze, G.: Differenz und Wiederholung. Aus dem Französischen von Joseph Vogel. 3. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag 2007.
- Deppe-Wolfinger, H.: Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher Integration. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. Aufl. Weinheim 2002. 46 – 52.
- Donnerstag, J.: Der engagierte Mediennutzer. Das Involvement-Konzept in der Massenmedienforschung. München 1996.
- Dörner, D.: Problemlösung als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1979.
- Drilling, M.: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern u.a. 2001.
- Dröge, F.: Medien und gesellschaftliches Bewusstsein. In: Baacke, D. (Hg.): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München 1974. 74 – 106.
- Düchting, R.: Praktisches Lernen. In: Bronder, D. J.; Ipfling, H.-J.; Zenke, K. G. (Hg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band Praxisberichte. Bad Heilbrunn 1999. 165 – 170.
- Düchting, R.; Reidick, Th.; Siepmann, N.: Hauptschule am Stoppenberg. Lebendiger Hauptschulalltag. Was ein Lehrerteam erreichen kann. Heinsberg 1984.
- Duncan, B.: Variables in Urban Morphology. In: Burgess, E. W.; Bogue, D. J. (Hg.): Contributions to urban sociology. 3. Aufl. Chicago 1970. 17 – 30.
- Duncker, L. a: Die Profession des Hauptschullehrerberufs- Überlegungen zu einem neuen Ausbildungskonzept. In: Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. 215 – 231.
- Duncker, L. b: Die relative Eigenständigkeit der Hauptschulbildung. In: Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. 15 – 34.
- Eakin, P. J.: Fictions in autobiography: Studies in the art of self-inventions. Princeton 1985.
- Eakin, P. J.: How Our Lives Become Stories. Making selves. Ithaca u.a. 1999.
- Ecarius, J.: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W. (Hg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998. 129 – 151.
- Ecarius, J.: Individualisierung und soziale Reproduktion im Lebenslauf. Konzepte der Lebenslaufforschung. Opladen 1996.
- Eder, J.: Die Wege der Gefühle: Ein integratives Modell der Anteilnahme an Filmfiguren. In: Brütsch, M., Hediger, V.; Keitz, U. v. u.a. (Hg.): Kinogefühle. Emotionalität und Film. Marburg: Schüren 2005. 225 – 242.
- Eder, J.: Dramaturgie des populären Films. Drehbuchpraxis und Filmtheorie. Hamburg 1999.
- Eder, J.: Imaginative Nähe zu Figuren. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation (2006) H.1 (Themenschwerpunkt: Figur und Perspektive). 135 – 160.
- Eigner-Thiel, S.; Schmuck, P.; Lackschewitz, H.: Kommunales Engagement für die energetische Nutzung von Biomasse: Auswirkungen auf Umweltverhalten, soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeitserwartungen und seelische Gesundheit. In: Umweltpsychologie 8. H. 1 (2004). 146 – 167.
- Eimermacher, K.: Einführung. Der „Standpunkt“ als Problem der Komposition. In: Uspenskij, B. A.: Poetik der Komposition. Struktur des künstlerischen Textes und Typologie der Kompositionsform. Hrsg. nach

einer revidierten Fassung des Originals bearbeitet von K. Eimermacher. Aus dem Russischen übers. von G. Mayer. Frankfurt/M 1975. 7 – 16.

Eimermacher, K.: Zur Entstehungsgeschichte einer deskriptiven Semiotik in der Sowjetunion. In: *Semiotica Sovietica 1. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973)*. Hrsg. u. eingeleitet von K. Eimermacher. Übers. von A. Schramm-Meindl. Aachen 1986. 11 – 70.

Eisenberg, N.: Emotion-Related Regulation and Its Relation to Quality of Social Functioning. In: Hartup, W. W.; Weinberg, R. A. (Ed.): *Child Psychology in Retrospect and Prospect*. In: *Celebration of the 75th Anniversary of the Institute of Child Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology*. London u.a. 2002. 133 – 171.

Eisenstein, S. M.: *Jenseits der Einstellung. Schriften zur Filmtheorie*. Hrsg. von F. Lenz und H. H. Dietrichs. Frankfurt/M 2006.

Engelhardt, H.: *Die Hauptschule – Standortbestimmung und Perspektiven. Zur Einschätzung der Situation durch Lehrer. Eine soziologische Analyse. Ein Beitrag zu den Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die aktuelle pädagogische Situation der Hauptschule in Bayern*. Hamburg 2000.

Enzensberger, H. M.: *Baukasten zu einer Theorie der Medien*. In: *Kursbuch 20*. 1970. 159 – 186.

Ermert, C.; Klinkner, M.; Sander, E.: *Elterntraining für alleinerziehende Mütter*. In: Perez, M.; Lambert, J.-L.; Ermert, C. u.a. (Hg.): *Familie im Wandel – Famille en transition*. Freiburg/Schweiz 1995. 96 – 105.

Esposito, E.: *Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Aus dem Italienischen von A. Corti. Mit einem Nachwort von J. Assman. Frankfurt/M 2002.

Eurich, C.: *Computer, neue Medien und Kultur. Informationstechnologien in den publizistischen und künstlerischen Berufen*. Mit einem Vorwort von E. Ferlemann. Hamburg 1988.

Faltermaier J.: *Verwirkte Elternschaft*. Münster 2000.

Fend, H.: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 3., durchgesehene Aufl. Opladen 2003.

Festinger, L.: *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Hrsg. von M. Irle u. V. Möntmann. Bern u.a. 1978.

Fink, M.: *Jugendliche in erschwerten Lebenslagen – Beschreibungen und Deutungen im Spiegel empirischer Forschungsbefunde*. In: Duncker, L. (Hg.): *Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik*. Bad Heilbrunn 2003. 200 – 211.

Fintelmann, K. J.; Happel, P.: *Bilder einer anderen Schule*. Essen 1996.

Fivush, R.: *Emotional Content of Parent-Child Conversations about the Past*. In: Nelson, C. (Ed.): *Memory and Affect in Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 26. Hillsdale 1993. 39 – 78.

Fivush, R.; Nelson, K.: *Culture and Language in the Emergence of Autobiographical Memory*. In: *Psychological Science* 15. No. 9 (2004). 573-577.

Flick, U. a: *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2004. 252 – 264.

Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I.: *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2004. 13 – 29.

Flick, U. b: *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2004. 309 – 318.

Flusser, V.: *Medienkultur*. Hrsg. von Stefan Bollmann. 3. Aufl. Frankfurt/M 2002.

- Flusser, V.: Vom Subjekt zum Projekt. Menschwerdung. Hrsg. von S. Bollmann und E. Flusser. Frankfurt/M 1998.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt/M 1976.
- Frank, G.: Literaturdidaktik und Unterrichtswirklichkeit. Ergebnisse einer Untersuchung. In: Praxis Schule 5 – 10. 37. H. 1 (1992). 56 – 58.
- Frawley, W.: Vygotsky and Cognitive Science. Language and the Unification of the Social and Computational Mind. Cambridge/Mass. u.a. 1997.
- Frederking, V.: „Es werde von Grund auf anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulierung im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. Abraham, U.; Bremerich Vos, A.; Frederking, V.; Wieler, P. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg/Brsg. 2003. 249 – 278.
- Freedman, J. L.: Involvement, Discrepancy and Change. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 69. No. 3 (1964). 290 – 295.
- Freeman, M.: Tradition und Erinnerung des Selbst und der Kultur. In: Welzer, H. (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg 2001. 25 – 40.
- Freud, S.: Das Ich und das Es (1923). In: Freud, S.: Studienausgabe Bd. 3: Psychologie des Unbewussten. Frankfurt/M 2000. 273 – 330.
- Friedrich, J.: Der Gehalt der Sprachform. Paradigmen von Bachtin bis Vygotsky. Berlin 1993.
- Friese, H.: Identität: Begehren, Name und Differenz. In: Assmann, A.; Friese, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. 2. Aufl. Frankfurt/M 1999. 24 – 43.
- Fritz, K.; Sting, S., Vollbrecht, R.: Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen 2003.
- Früchtl, J.; Zimmermann, J.: Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens. In: Früchtl, J.; Zimmermann, J. (Hg.): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens. Frankfurt/M 2001. 9 – 47.
- Früh, W.: Der aktive Rezipient neu besehen. In: Publizistik. Vierteljahreshefte für Kommunikationsforschung 28 (1983) 327 – 342.
- Früh, W.: Der dynamisch-transaktionale Ansatz. Ein integratives Paradigma für Medienrezeption und Medienwirkungen. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 11 – 34.
- Früh, W.: Lesen, Verstehen, Urteilen. Untersuchungen über den Zusammenhang von Textgestaltung und Textwirkung. Freiburg u.a. 1980.
- Früh, W.: Realitätsvermittlung durch Massenmedien. Die permanente Transformation der Wirklichkeit. Opladen 1994.
- Früh, W.; Schönbach, K.: Der dynamisch-transaktionale Ansatz. Ein neues Paradigma der Medienwirkungen. In: Publizistik 27. 1 (1982). 74 – 88.
- Früh, W.; Schönbach, K.: Der dynamisch-transaktionale Ansatz II.: Konsequenzen. In: Früh, W.: Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung. Opladen 1991. 41 – 82.
- Früh, W.; Schönbach, K.: Der dynamisch-transaktionale Ansatz III: Eine Zwischenbilanz. In: Publizistik 50. 1 (2005). 4 – 20.
- Früh, W. a: Theorien, theoretische Modelle und Rahmentheorien. Eine Einleitung. In: Früh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 9 – 26.

- Früh, W. b: Triadisch-dynamische Unterhaltungstheorie (TDU). In: Früh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 27 – 56.
- Früh, W.: Theorie der Fernsehunterhaltung. Unterhaltung als Handlung, Rezeptionsprozess und emotionales Erleben. In: Früh, W. unter Mitarbeit von A.-K. Schulze u. C. Wünsch: Unterhaltung durch Fernsehen. Eine molare Theorie. Konstanz 2002. 67-240.
- Fthenakis, W. E.: Ehescheidung als Übergangsphase im Familienentwicklungsmodell. In: Perez, M.; Lambert, J.-L.; Ermert, C. u.a. (Hg.): Familie im Wandel – Famille en transition. Freiburg/Schweiz: 1995. 63 – 95.
- Fthenakis, W. E.: Kommentar zu U. Schmidt-Denters „Entwicklung von Trennungs- und Scheidungsfamilien. In: Schneewind, K. A. (Hg.): Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen u.a. 2000. 222 – 229.
- Fürst, G.: Familiäre Lebensbedingungen und die subjektive Bedeutsamkeit der Medien Fernsehen und Videospiel für 12- bis 14jährige Kinder. Frankfurt/M 1994.
- Füssenich, I.: Alphabetisieren – kulturelles Kapital entfalten. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegungen. Hrsg. von D. J. Bronder, H. J. Ipfling und K. G. Zenke. Bad Heilbrunn 1998. 187 – 200.
- Füssenich, I.; Heidtmann, H.: Probleme bei der Diagnose dysgrammtisch sprechender Kinder. In: Füssenich, I.; Gläß, B. (Hg.): Dysgrammtismus. Theoretische und praktische Probleme bei der Beschreibung gestörter Kindersprache. 3. Aufl. Heidelberg 1996. 13 – 49.
- Füssenich, I.: Was hat Grundbildung mit Lesen und Schreiben zu tun? In: Stark, W., Fitzner, T.; Schubert, C. (Hg.): Grundbildung für alle in der Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 1997. 58 – 69.
- Ganguin, S.: Das „Kritische“ an der Medienkritik. In: Niesyto, H.; Rath, M.; Sowa, H. (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder. München 2006. 71 – 86.
- Ganguin, S.; Sander, U.: Medienökologie. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz 2005. 130 – 140.
- Gantenbrink, R.: Der Literaturunterricht der Volks- und Hauptschule im Wandel der Lehrplanrichtlinien von 1945 bis 1968. Eine vergleichende Analyse. Paderborn 1979.
- Gapski, H.: Medienkompetenz als Gegenstand von Leitbildentwicklung. In: Gapski, H. (Hg.): Leitbilder für die Wissensgesellschaft. Fallbeispiele, Strategien und Reflexionen. Düsseldorf u.a. 2005. 13 – 34.
- Gapski, H.: Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden 2001.
- Garbarino, J.; Stott, Frances M.: What Children Can Tell Us. Eliciting, Interpreting and Evaluating Information from Children. San Francisco 1990.
- Garbe, Ch.; Schoett, S.; Schulte Berge, G. u.a.: Narratives Interview und Rekonstruktive Analyse. In: SPIEL 18. H. 1 (1999). 86 – 104.
- Garbe, Ch.: Zur biographischen Genese subjektiver Geschlechts- und Medienidentitäten in (familien-) systemischer Perspektive. Fallstudien zu zwei jugendlichen Brüderpaaren. In: SPIEL 23. H.1 (2004). 38 – 62.
- Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg 1973. 189 – 260.
- Gasparaov, B.: The Narrative Text as an Act of Communication. In: New Literary History. A Journal of Theory and Interpretation 9. No. 2 (1978). 245 – 262.
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übers. von B. Luchesi u. R. Bindemann. Frankfurt 1987.

- Gehrau, V.: Eine Skizze der Rezeptionsforschung in Deutschland. In: Rössler, P.; Kubisch, S.; Gehrau, V. (Hg.): Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2002. 9 – 48.
- Gehrau, V.: Unterhaltung durch Fernsehen. Eine Lesart der molaren Theorie von W. Früh. In: Früh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 57 – 73.
- Genuneit, J.: Alphabetisierung zur Berufsvorbereitung. In: Lehren und Lernen 28. H. 1 (2002). 14 – 23.
- Gelzer, F.: Dialogizität und erlebte Rede. Spuren romanistischer Stilkritik in M. Bachtins Romantheorie. In: Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. H.1 (2006). 127 – 142.
- Gergen, K. J.: Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg 1996.
- Gergen, K. J.: Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktionistische Darstellung. In: Straub, J. (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt/M 1998. 170 – 202.
- Gergen, K. J.: Realities and Relationships. Cambridge 1994.
- Giegler, H.; Wenger Ch.: Unterhaltung als sozio-kulturelles Phänomen. In: Früh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 105 – 135.
- Glasenapp, G. v.; Graf, S.; Rossbach, C. u.a.: Zeit des Eintritts in die Mediengesellschaft. Bürgerliche Bildungstraditionen auf dem Prüfstand: Familienkulturen und familiäre Lesekulturen um 1980. In: Hurrelmann, B.; Becker, S.; Nickel-Bacon, I.: Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Unter Mitarbeit von S. Elias, G. v. Glasenapp, Ö. Odag, S. Graf u. C. Roßbach. Weinheim u.a. 2006. 292 – 389.
- Glaser, B. G.; Strauss, A.: Interaktion mit Sterbenden (Orig. „Time of dying“, 1971). Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Aus d. Amerikan. übers. von G. Bischof-Elten. Göttingen 1974.
- Glaser, B. G.; Strauss A. L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikan. von A. T. Paul u. S. Kaufmann. 2., korrigierte Aufl. Bern 2005.
- Glaser, J.; Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2004.
- Goffman, E.: Geschlecht und Werbung. Frankfurt/M 1981.
- Goffman, E.: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Übersetzt von R. Bergsträsser u. S. Bosse. 5. Aufl. Frankfurt/M 1999.
- Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 14. Aufl. Frankfurt/M 1999.
- Goffmann, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Aus dem Amerikanischen von P. Weber-Schäfer. Vorwort von Lord R. Dahrendorf. 4. Aufl. München u.a. 2006.
- Göldner, H.-D.: Studentafel und Lehrplan – fachliche Grundlagen für die pädagogische Arbeit in der Hauptschule. In: Schumann, W. (Hg.): In der Hauptschule unterrichten: didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn 1996. 29 – 49.
- Goldmann, N.: The Disposition of Juvenile Arrests by Urban Police. In: Burgess, E. W.; Bogue, D. J.: Contributions to Urban Sociology. 3. Aufl. Chicago u.a. 1970. 577– 590.
- Göltzer, S.: Die Funktion des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: Härle, G.; Rank, B.: Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004. 121 – 136.
- Görling, R.: Heterotopia. Lektüren einer interkulturellen Literaturwissenschaft. München 1997.

- Göttlich, U.: Der Alltag als Drama – Die Dramatisierung des Alltags. Anmerkungen zur kulturellen Bedeutung der amerikanischen Fernsehserie. In: Kulturinszenierungen. Hrsg. von S. Müller-Doohm u. K. Neumann-Braun. Frankfurt/M 1995. 89 – 113.
- Göttlich, U.: Zur Kreativität der Medienrezeption. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 121 – 137.
- Graf, C.: Interesse als pädagogische Grundkategorie. München 1980.
- Groeben, N. a: Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u.a. 2002. 11 – 24.
- Groeben, N. b: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u.a. 2002. 160 – 200.
- Groeben, N.; Hurrelmann, B.: Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim u.a. 2004. 440 – 465.
- Groeben, N.; Vorderer, P.: Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster 1988.
- Grunder, H.-U.: Perspektivenerweiterung. In: Bohl, Th.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003. 197 – 203.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. St. Augustin 1999.
- Grunert, C.; Krüger, H.-H.: Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W.: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2006. 241 – 256.
- Gugutzer, R.: Leib, Körper, Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden 2002.
- Gugutzer, R.: Soziologie des Körpers. Bielefeld 2004.
- Günther, H.: Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen 1988.
- Haas, G.: Handlungs- und produktionsorientierter Leseunterricht in der Hauptschule. In: Lehren und Lernen 19. H. 1 (1993). 18 – 30.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 4., durchgesehene Aufl. Frankfurt/M 1987.
- Habermas, T.; Paha, Ch.: Frühe Kindheitserinnerung und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.) Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn 2001. 84 – 99.
- Hacker, H.: Die Übergänge der Hauptschule. In: Schumann, W. (Hg.): In der Hauptschule unterrichten: didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn 1996. 124 – 138.
- Hahn, M.: Leseerziehung in der Hauptschule. Baltmannsweiler 1999.
- Halff, G.: Die Malaise der Medienwirkungsforschung: Transklassische Wirkungen und klassische Forschung. Opladen, Wiesbaden 1998.
- Hamm, B.: Sozialökologie. In: Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Hrsg. von L. Kruse, C.-F. Graumann u. E.-D. Lantermann. München 1990. 35 – 38.

- Hanke P.: Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005. 115 – 128.
- Hansel, T.: Die Hauptschuldebatte im Zielkonflikt zwischen Funktionalität und Humanität. In: Hansel, T. (Hg.): Hauptschule: Auslaufmodell oder Herausforderung? Herbolzheim 2000. 104 – 131.
- Hartmann, U.: Lernprozesse mit heterogenen Gruppen planen und gestalten. Historisches Wissen erschließen im 7. Jahrgang. In: Pädagogik. H. 7/8 (2006). 60 – 64.
- Haselbeck, F. a: Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen. Passau 1999.
- Haselbeck, F. b: Wie Schüler Schule sehen. Hilferufe an Lehrer, Eltern und Politiker? Originale, sehr aufschlussreiche Schüleraussagen aus Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Schultagebuchaufzeichnungen. Passau 1999.
- Hauptschule – Richtlinien und Lehrpläne. RdErl. des Kultusministeriums vom 30.03.1989.
- Hauptschule. Schulzentrum am Stoppenberg 32. 64 (2007).
- Havighurst, R.: Development Tasks and Education. New York u.a. 1958.
- Hawley, A. H.: Human Ecology. A Theoretical Essay. Chicago; London 1986.
- Hawley, A. H.; Rock, Vincent P. (Hg.): Segregation in Residential Areas. Papers on Racial and Socioeconomic Factors in Choice of Housing. Washington D.C. 1973.
- Heinritz, Ch.: Erlebnis und Biographie: freie Aufsätze von Kindern. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.) Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn: 2001. 102 – 114.
- Heinzel, F.; Prengel, A. (Hg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002.
- Heinzel, F.: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim u.a. 2003. 396 – 413.
- Helfferich, C.: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden 2004.
- Helsper, W.; Bertram, M.: Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W.: Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden 2006. 273 – 294.
- Helsper, W.; Wiezorek, Ch.: Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule 98. H.4 (2006). 436 – 455.
- Hermanns, H.: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U.; Kardorff E. v.; Steinke, I (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2004. 360 – 368.
- Hildes Schmidt, A.; Sander, A.: Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. Aufl. Weinheim 2002. 304 – 312.
- Hiller, G. G.: Alltagskompetenzen entwickeln – Curriculare Schwerpunkte eines realitätsnahen Unterrichts an der Hauptschule. In: Bröndler, Dietmar J.; Ipfling, Heinz-J.; Zenke, K. G.: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegungen. Bad Heilbrunn 1998. 179 – 186.
- Hiller, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Mit einem Vorwort von A. Flitner. 4. Aufl. Langenau-Ulm 1997.

- Hintz, I.: Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2002.
- Hitzler, R.: Ethnografie. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen 2003. 48 – 51.
- Hitzler, R.: Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: Jung, T.; Müller-Dohm, S. (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Frankfurt/M 1993. 223 – 240.
- Hitzler, R.: Welten erkunden. In: Soziale Welt 50 (1999). 473 – 483.
- Hock, M.: Coping Dispositions, Attentional Direction, and Anxiety States. In: Krohne, H. W. (Ed.): Attention and Avoidance. Strategies in Coping with Aversiveness. Göttingen u.a. 1993. 139 – 170.
- Hofer, M.: Theoretische Ansätze der Familienpsychologie. In: Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Hrsg. von M. Hofer, E. Wild und P. Noack. 2., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl. Göttingen u.a. 2002. 28 – 49.
- Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P.: Vorwort. In: Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Hrsg. von M. Hofer, E. Wild und P. Noack. 2., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl. Göttingen u.a. 2002. 1 – 3.
- Holly, W.; Schwitalla, J.: Explosiv – Der heiße Stuhl – Streitkultur im kommerziellen Fernsehen. In: Müller – Dohm, S.; Neumann-Braun, K. (Hg.): Kulturinszenierungen. Frankfurt/M 1995. 59 – 88.
- Holstein, J. A.; Gubrium J. F.: The Active Interview. Thousand Oaks u.a. 1995.
- Holzer, H.: Materielle Basis, politische Qualität und herrschaftliche Funktion der Fernsehkommunikation. In: Baacke, D. (Hg.): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München 1974. 107 – 125.
- Honer, A.: Lebenswelt. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen 2003. 110 – 112.
- Hopf, Ch.: Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Sozialforschung 7. 2 (1978). 97 – 115.
- Hopf, Ch.: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; Kardorff E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2004. 349 – 359.
- Hörschgens-Füssenich, W.; Kock, W.: Qualitätskriterien für außerschulische Bildungs-Einrichtungen – Nachgeholter Hauptschulabschluss und Berufsvorbereitung. In: Stark, W.; Fitzner, T.; Schubert, Ch.: Qualifizierter Alphabetisieren in schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung. Stuttgart 2001. 160 – 163.
- Horton, D.; Wohl, R.: Mass Communication and Para-Social Interaction. Observations on Intimicy at a Distance. In: Psychiatry 19. 3 (1956). 215 – 229.
- Hurrelmann, B.: Unterhaltungsliteratur. In: Praxis Deutsch 25. 150 (1998). 15 – 23.
- Hurrelmann, B.; Hammer, M.; Stelberg, K.: Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen 1996.
- Hurrelmann, B.: Kinderliteratur im sozialen Kontext. Eine Rezeptionsanalyse am Beispiel schulischer Literaturverarbeitung. Weinheim u.a. 1982.
- Hurrelmann, B. a: Medienkompetenz: Geschichtliche Entwicklung, dimensionale Struktur, gesellschaftliche Einbettung. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u.a. 2002. 301 – 314.

- Hurrelmann, B. b: Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normative Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u.a. 2002. 111 – 128.
- Hurrelmann, K.; Ulich, D.: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. Weinheim u.a. 1998. 3 – 20.
- Husserl, E.: Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen. Hrsg. u. eingeleitet von Paul Janssen. Text nach Husserliana, Bd. II. Hamburg 1986.
- Husserl, E.: Phänomenologische Psychologie. Hrsg. u. eingeleitet von D. Lohmar. Text nach Husserliana, Bd. IX. Hamburg 2003.
- IGLU 2003: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Hrsg. von Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M. u.a. Münster u.a. 2003.
- Ingendahl, W.: Vom Erlernen einer „Medienkompetenz“ im Deutschunterricht. In: Witte, H.-J.; Garbe, Ch.; Holle K. u.a. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg. Baltmannsweiler 2000. 53 – 68.
- Ipfling, H.-J.: Die Hauptschule als weiterführende Schule – Standort und Profil. In: Schumann, W. (Hg.): In der Hauptschule unterrichten: didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn 1996. 11 – 28.
- Ipfling, H.-J.; Lorenz, U.: Bibliographie der Hauptschule. Regensburg 1989.
- Iske, S.; Klein, A.; Kutscher, N.: Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet., www.kib-bielefeld.de/externalinks2005/digitaleungleichheiten.pdf
- Ivanov, V. V. a: Der Strukturelle Zugang bei der Untersuchung der Sprache des Films. In: Semiotica Sovietica 2. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973). Hrsg. u. eingeleitet von K. Eimermacher. Übers. von A. Schramm-Meindl. Aachen 1986. 729 – 754.
- Ivanov, V. V. b: Einleitung zum Sammelband ‘Symposion zur strukturellen Erforschung von Zeichensystemen’. In: Semiotica Sovietica 1. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973). Hrsg. u. eingeleitet von K. Eimermacher. Übers. von A. Schramm-Meindl. Aachen 1986. 71 – 89.
- Ivanov, V. V.: The Science of Semiotics. In: New Literary History. A Journal of Theory and Interpretation 9. No. 2 (1978). 199 – 204.
- Jäckel, M. unter Mitarbeit von Jan Reinhardt: Über welche Brücke muss man gehen? Die Mehr-Ebenen-Analyse und ihre Relevanz für die Rezeptionsforschung. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 35 – 54.
- Jäckel, M.: Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. 3. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2005.
- Jäckel, M.: Was machen die Menschen mit den Medien? Zum Zusammenhang von Sozialstruktur und Mediennutzung. Jäckel, M.; Winterhoff-Spurk, P. (Hg.): Mediale Klassengesellschaft? Politische und soziale Folgen der Medienentwicklung. München 1996. 149 – 175.
- Jakob, G. ; Wesierski, H.-J. v. (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u.a. 1997.
- Jordan, E.: Sozialraum und Jugendhilfeplanung. In: Jordan, E.; Schoene, R. (Hg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster 1998. 331 – 388.

- Jordan, E. Schone, R.: Grundlagen der Jugendhilfeplanung. Aufgaben. Konzepte, Ziele und Realisationsbedingungen. In: Jordan, E.; Schone, R. (Hg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster 1998. 57 – 120.
- Jürgens, E.: Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005. 151 – 176.
- Kade, J.; Nittel, D.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim: u.a. 2003. S. 745 – 757.
- Kaltenborn, K.-F.: Aufwachsen mit familialen Übergängen. Expertenwissen und kindliche agency in post-traditionalen Gesellschaften. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.) Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn 2001. 502 – 521.
- Kämper van den Boogart, M.: Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003.
- Kämper van den Boogart, M. a: Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper van den Boogart, M.: Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003. 75 – 94.
- Kämper van den Boogart, M. b: Lehrpläne und Deutschunterricht. In: Kämper van den Boogart, M.: Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003. 12 – 33.
- Kämper van den Boogart, M.: Leseförderung oder Literaturunterricht: Zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch. H.9 (2000). 4 – 22.
- Kardorff, E. v.: Zur Verwendung qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbeck bei Hamburg 2004. 615 – 622.
- Katz, E.; Foulkes, D.: The Use of Mass Media as 'Escape': Clarification of a Concept. In: Public Opinion Quarterly 26 (1962). 377 – 388.
- Kauschke, Ch.; Klann-Delius, G.: An acquisition of verbal expressions for internal states in German: A descriptive, explorative, longitudinal study. In: Niemeier, S.; Dirven, R. (Hg.) The Language of Emotions. Conceptualization, Expression, and Theoretical Foundation. Amsterdam u.a. 1997. 173 – 194.
- Keitel, E.; Boehnke, K.; Wenz, K. (Hg.): Neue Medien im Alltag: Nutzung, Vernetzung, Interaktion. Lengerich u.a. 2003.
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994.
- Kelle, U.; Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999.
- Keupp, H.: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt 1997.
- Keupp, H.; Ahbe, Th.; Höfer, W. u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999.
- Kintsch, W. van Dijk, T.: Strategies of Discourse Comprehension. New York 1983.
- Klein, G.: Sekundäre Analphabeten: die Kellerkinder der Hauptschule. In: Mack, W. (Hg.): Hauptschule als Jugendschule: Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. In Zusammenarbeit mit der GEW Baden-Württemberg. Ludwigsburg 1995. 76 – 90.
- Kleinknecht, M.: Einzelschule – Freiräume nutzen und schaffen. In: Bohl, Th.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003. 177 – 195.

Klieme, E.: Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 52. H. 6 (2006). 765 – 773.

Kloepfer, R. a: Einführung und Vorstellung. In: Kloepfer, R.; Möller, K.-D. (Hg.): Narrativität in den Medien. Münster: 1986. 9 – 16.

Kloepfer, R.: Medienästhetik. Polysensitivität – Semiotik und Ästhetik. Ein Versuch. In: Bohn, R.; Müller, E.; Ruppert, R. (Hg.) Ansichten einer künftigen Medienwissenschaft. Berlin: 1988. 75 – 90.

Kloepfer, R. b: Mimesis und Sympraxis: Zeichengelenktes Mitmachen im erzählerischen Werbespot. In: Kloepfer, R.; Möller, K.-D. (Hg.): Narrativität in den Medien. Münster: 1986. 141 – 182.

Kloepfer, R.: Semiotische Aspekte der Filmwissenschaft: Filmsemiotik. In: Semiotik/Semiotics. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur (A Handbook on the Sign-Theoretic Foundation of Nature and Culture). Hrsg. von R. Posner, K. Robering, Th. A. Sebeok. Bd. 3. Berlin u.a. 2003. 3188 – 3212.

Kloepfer, R.: Tragende Filmwirkung, unbewusst? In: Nicht allein das Laufbild auf der Leinwand Strukturen des Films als Erlebnispotentiale. Hrsg. von J. Frieß, B. Hartmann u. E. Müller. Festschrift für P. Wuss zum 60. Geburtstag. Berlin 2001. 47 – 64.

Knoblauch, H.: Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbeck bei Hamburg 2004. 623 – 631.

Knobloch, J.: Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen. Fallstudie über den bayrischen Lehrplan „Lesen“. Weinheim u.a. 1998.

Knoche, M.; Lindgens, M.; Schabedoth, E.; Zerdick, A.: Nicht-Veränderung als langfristige Medienwirkung. Einfluss der Presse auf Vorstellungen und Einstellungen zur Politik der Grünen. In: Schulz, W. (Hg.): Medienwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Weinheim 1992. 121 – 142.

Köhler, L.: Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.) Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn 2001. 65 – 83.

Kohli, M.: Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985). 1 – 29.

Kohlmann, C.-W.: Persönlichkeit und Emotionsregulation. Defensive Bewältigung von Angst und Stress. Bern u.a. 1997.

Kokkonen, M.; Pulkkinen, L.: Examination of the Paths between Personality, Current Mood, its Evaluation, and Emotion Regulation. In: European Journal of Personality, 15 (2001). 83 – 104.

Kölbl, C.: Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotsky, Lurija, Leontev. Mit einem Nachwort von A. Métraux. Mit fünf Abbildungen u. vier Tabellen. Göttingen 2006.

Kommer, S.; Biermann, R.: Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Medien Pädagogik (2005). 1 – 20, www.medienpaed.com/04-1/kommer04-1.pdf

Konietzka, D.: Individualisierung, Entstrukturierung und Lebensstile. Zu einige konzeptionellen Fragen der Analyse von Lebensstilen. Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden. Opladen 1994. 150 – 168.

Kopp, C. B.: Regulation of distress and negative emotions. A developmental view. In: Developmental Psychology 25 (1989). 343 – 351.

Krämer, S. a: Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, S. (Hg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/M 2003. 73 – 94.

Krämer, S. b: Was haben die Medien, der Computer und die Realiität miteinander zu tun? Zur Einleitung in diesen Band. In: Krämer, S. (Hg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/M 2003. 9 – 26.

- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 9., veränderte Aufl. Stuttgart 2000.
- Kreppner, K.: Entwicklung von Eltern-Kind-Beziehungen: Normative Aspekte im Rahmen der Familienentwicklung. In: Schneewind, K. A. (Hg.): Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen u.a. 2000. 174 – 195.
- Kristeva, J.: Die Revolution der poetischen Sprache. Aus dem Französischen übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Reinold Werner. Frankfurt/M 1978.
- Kristeva, J. a: The System and the Speaking Subject. In: Kristeva, J.: The Kristeva Reader. Edited by Toril Moi. New York 1986. 24 – 33.
- Kristeva, J. b: Word, Dialog, and Novel. In: Kristeva, J.: The Kristeva Reader. Edited by T. Moi. New York 1986. 34 – 61.
- Krohne, H. W.: Angst und Angstbewältigung. Stuttgart u.a. 1996.
- Krohne, H. W. a: Attention and Avoidance. Two Central Strategies in Coping with Aversiveness. In: Krohne, H. W. (Ed.): Attention and Avoidance. Strategies in Coping with Aversiveness. Göttingen u.a. 1993. 3 – 15.
- Krohne, H. W. a: Das Konzept der Angstbewältigung. In: Krohne H. W. (Hg.): Angstbewältigung in Leistungssituationen. Weinheim 1985. 1 – 13.
- Krohne, H. W. b: Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung: Ein Zwei-Prozessmodell elterlicher Erziehungswirkung. In: Krohne H. W. (Hg.): Angstbewältigung in Leistungssituationen. Weinheim 1985. 135 – 160.
- Krohne, H. W.; Hock, M.: Elterliche Erziehung und Angstbewältigung des Kindes. Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung. Bern 1994.
- Krohne, H. W. b: Vigilance and Cognitive Avoidance as Concepts in Coping Research. In: Krohne, H. W. (Ed.): Attention and Avoidance. Strategies in Coping with Aversiveness. Göttingen u.a. 1993. 19 – 50.
- Krohne, H. W.; Rogner, J.: Mehrvariablen-Diagnostik in der Bewältigungsforschung. In: Krohne H. W. (Hg.): Angstbewältigung in Leistungssituationen. Weinheim 1985. 45 – 62.
- Krotz, F.: Der symbolische Interaktionismus und die Kommunikationsforschung. Zum hoffnungsvollen Stand einer schwierigen Beziehung. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 73 – 96.
- Krotz, F.: Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden 2001.
- Krüger, H.-H.; Grunert, C.: Biographische Interviews mit Kindern. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001. 129 – 142.
- Krüger, H.-H.: Sozio-kulturelle Bedingungen des Aufwachsens in Ost- und Westdeutschland. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegung. Hrsg. von D. J. Bronder, H.-J. Ipfling, K. G. Zenke. Bad Heilbrunn 1998. 91 – 101.
- Krugman, H. E.: The Impact of Television Advertising: Learning without Involvement. In: Public Opinion Quarterly 29 (1965). 349 – 356.
- Krugman, H. E.: The Measurement of Advertising Involvement. In: Public Opinion Quarterly 30 (1966). 583 – 596.
- Krummheuer, G.: Eine interaktionistische Modellierung des Unterrichtsalltags – entwickelt in interpretativen Studien zum mathematischen Grundschulunterricht. In: Breidenstein, G.; Combe, A.; Helsper, W.; Stelmaszyk (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen 2002. 41 – 60.

- Kruse, J.: Arbeit und Ambivalenz. Die Professionalisierung sozialer und informatisierter Arbeit. Bielefeld 2004.
- Kruse, J.: Reader „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ (Juli 2006). (Bezug über: <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/Personen/kruse/UniHomepage/Workshops/WeitereAngebote.html>)
- Kübler, H.-D.: An der Schwelle zur Informationsgesellschaft: Wie ratlos ist die Didaktik? Und verliert der Deutschunterricht seinen Integrationsanspruch? In: Lecke, B. (Hg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt/M 1999. 113 – 149.
- Kübler, H.-D.: Medienforschung zwischen Stagnation und Innovation. In: Baacke, D.; Kübler, H.-D. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen 1989. 7 – 71.
- Kübler, H.-D.: Zurück zum ‚kritischen Rezipienten‘? Aufgaben und Grenzen pädagogischer Medienkritik. In: Niesyto, H.; Rath, M.; Sowa, H. (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder. München 2006. 17 – 52.
- Kuckartz, U.: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden 2005.
- Kudera, W.: Lebenslauf, Biographie und Lebensführung. In: Berger, P. A.; Sopp, P. (Hg.) Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen 1995. 85 – 106.
- Kunczik, M.; Zipfel, A.: Medien und Gewalt: Der aktuelle Forschungsstand. In: Niesyto, H.; Rath, M.; Sowa, H. (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder. München 2006. 145 – 166.
- Lacan, J.: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI. Textherstellung durch J.-A. Miller. Übersetzt von N. Haas. 4. Aufl. Weinheim u.a. 1996.
- Lachmann, R.: Erzählte Phantastik. Zu Phantasiegeschichte und Semantik phantastischer Texte. Frankfurt/M 2002.
- Lakoff, G.; Johnson, M.: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Aus d. Amerikan. übers. von A. Hildenbrand. 4. Aufl. Heidelberg 2004.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. 2 Bde. Bd. I u. II. 3. korrig. Aufl. Weinheim 1995.
- Landesco, J.: Organized Crime in Chicago. In: Burgess, E. W.; Bogue, D. J.: Contributions to Urban Sociology. 3. Aufl. Chicago; London 1970. 559 – 576.
- Lang, A.: Kultur als „externe Seele“: eine semiotisch-ökologische Perspektive. In: Allesch, Ch.; Billmann-Mahecha, E.; Allesch, Ch.: Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien 1992. 9 – 30.
- Lange, A.; Lüscher, Kurt: Kinder und ihre Medienökologie. Eine Zwischenbilanz der Forschung unter besonderer Berücksichtigung des Leitmediums Fernsehen. München 1998.
- Lazarsfeld, P. F. u.a.: Wahlen und Wähler. Soziologie des Wahlverhaltens. Neuwied u.a. 1969.
- Lazarus-Mainka, G.; Siebeneick, S.: Angst und Ängstlichkeit. Mit Beiträgen von O. Güntürkün und D. Schulte. Göttingen u.a. 2000.
- Lazarus, R. S.: The Cognition-Emotion Debate: A Bit of History. In: Dagleish, T.; Power, M. J. (Ed.): Handbook of Cognition and Emotion. Chichester 1999.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S.: Transactional theory and research on emotions and coping. In: European Journal of Personality 1 (1987). 141 – 169.
- Lazarus, R. S.: On the Primacy of Cognition. In: American Psychologist 39. No 2 (1984). 124 – 129.
- Lenz, K.; Schefold, W.; Schröer, W.: Entgrenzte Lebensbewältigung. Sozialpädagogik vor neuen Herausforderungen. In: Lenz, K.; Schefold, W.; Schröer, W. (Hg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Mit einem Nachwort von L. Schweim. Weinheim u.a. 2004. 9 – 18.

- Leontev, A. A.: Psycholinguistik und Sprachunterricht. Übersetzt u. hrsg. von G. Schulz und G. Seyfarth. Stuttgart u.a. 1974.
- Leontev, A. A.: Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit. Übersetzt u. hrsg. von C. Heeschen u. W. Stölting. Stuttgart u.a. 1971.
- Leontev, A. A. a: Psychologie der Kommunikation. In: Leontev, A. A.; Leontev, A. N.; Judin, E. G.: Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Hrsg. von D. Viehweger. Stuttgart 1984. 45 – 198.
- Leontev, A. A.: Psychologie des sprachlichen Verkehrs. Hrsg. u. übers. von M. Wemer. Weinheim u.a. 1982.
- Leontev, A. A. b: Tätigkeit und Kommunikation. In: Leontev, Aleksei A.; Leontev, A. N.; Judin, E. G.: Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Hrsg. von D. Viehweger. Stuttgart 1984. 199 – 215.
- Leontev, A. N.: Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. In: Leontev, A. A.; Leontev, A. N.; Judin, E. G.: Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Hrsg. von D. Viehweger. Stuttgart 1984. 13 – 30.
- Leontev, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Mit einer Einführung von K. Holzkamp u. V. Schurig. Frankfurt/M 1973.
- Leontev, A. N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Studien zur Kritischen Psychologie. Köln 1982.
- Lerch, E.: Typen der Wortstellung . In: Klemperer, V.; Lerch, E. (Hg.): Idealistische Neuphilologie. Festschrift für K. Vossler. Heidelberg 1922. 85 – 106.
- Lerch, G.: Die uneigentliche direkte Rede. In: Klemperer, V.; Lerch, E. (Hg.): Idealistische Neuphilologie. Festschrift für K. Vossler. Heidelberg 1922. 107 – 119.
- Leschinsky, A.: Hauptschule – Spagat zwischen schulpädagogischen und sozialpolitischen Aufgaben. In: Hansel, T. (Hg.): Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung? Herbolzheim 2000. 18 – 35.
- Leventhal, E. A.; Suls, J.; Leventhal H.: Hierarchical Analysis of Coping: Evidence from Life-Span Studies. In: Krohne, H. W. (Ed.): Attention and Avoidance. Strategies in Coping with Aversiveness. Göttingen u.a. 1993. 71 – 100.
- Lewin, K.: Grundzüge der topologischen Psychologie. Übertragen u. hrsg. von R. Falk u. F. Winnefeld unter Mitarbeit von H. Ahrbeck jun. Bern u.a. 1969.
- Lichtenstein, M.; Srull, Th. K.: Conceptual and Methodological Issues in Examining the Relationship between Consumer Memory and Judgement. In: Alwitt, L. F.; Mitchell, A. A. (Ed.): Psychological Processes and Advertising Effects. Theory, Research, and Applications. Hillsdale 1985. 113 – 128.
- Lindenberger, U.: Erwachsenenalter und Alter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim u.a. 2002. 350 – 392.
- Loch, W.: Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe. 2., überarbeitete u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2006. 71 – 90.
- Lorck, E.: Die „Erlebte Rede“. Eine sprachliche Untersuchung. Heidelberg 1921.
- Lösel, F.; Bliesener, Th.: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchung von kognitiven und sozialen Bedingungen. Neuwied 2003.
- Lotman, J. M.: Das Problem der Kulturvermittlung als ihr typologisches Charakteristikum. Übers. von A. Schramm-Meindel. In: Semiotica Sovietica 2. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973). Hrsg. von K. Eimermacher. Aachen 1986. 839 – 852.
- Lotman, J. M.: Der Platz der Filmkunst im Mechanismus der Kultur. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2004). H. 2 (Themenschwerpunkte: J. Lotman/Das Gesicht des Films). 92 – 106.

- Lotman, J. M. a: Der zeichenhafte Mechanismus der Kultur. In: Lotman, J. M. Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur. Hrsg. von K. Eimermacher. Kronberg/Ts: 1974. 423 – 430.
- Lotman, J. M. b: Die Entstehung des Sujets typologisch gesehen. In: Lotman, J. M. Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur. Hrsg. von K. Eimermacher. Kronberg/Ts 1974. 30 – 66.
- Lotman, J. M.: Die Struktur literarischer Texte. Übersetzt von R.-D. Keil. 4. unveränderte Aufl. München 1993.
- Lotman, J. M.: Kunst als Sprache. Leipzig 1981.
- Lotman, J. M.; Piatigorsky, A. M.: Text as Function. In: New Literary History. A Journal of Theory and Interpretation 9. No. 2 (1978). 233 – 245.
- Lotman, J. M.; Uspenskij, B.: Mythos – Name – Kultur. In: Semiotica Sovietica 2. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973). Hrsg. von K. Eimermacher. Aachen 1986. 881 – 907.
- Lotman, J.; Uspenskij, B.: On the Semiotic Mechanism of Culture. In: New Literary History. A Journal of Theory and Interpretation 9. No. 2 (1978). 211 – 232.
- Lotman, J.; Uspenskij, B.: Zum semiotischen Mechanismus der Kultur. Übers. von A. Schramm-Meindel. In: Semiotica Sovietica 2. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973). Hrsg. von K. Eimermacher. Aachen 1986. 853 – 880.
- Lotman, J.; Uspenskij, B.; Ivanov, V. u.a.: Thesen zur semiotischen Erforschung der Kultur (in Anwendung auf slawische Texte). Übers. von A. Schramm. In: Semiotica Sovietica 1. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973). Hrsg. von K. Eimermacher. Aachen 1986. 85 – 118.
- Lucius-Hoene, G.; Deppermann, A.: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden 2004.
- Lüders, C.: Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbeck bei Hamburg 2004. 632 – 642.
- Lüders, C.: Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: König, E.; Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd 2: Methoden. Weinheim 1995. 311 – 342.
- Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. 2., erw. Aufl. Opladen 1996.
- Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? 3. Aufl. Opladen 1990.
- Lurija, A. R.: Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten. Mit einer Einführung von O. Sacks. Deutsch von B. Heitkam. Reinbek bei Hamburg 1992.
- Lurija, A. R.: Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Deutsch von A. Métraux und P. Schwab. Reinbeck bei Hamburg 1998.
- Lurija, A. R.; Judowitsch, F. J.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Übersetzt von F Dorn. Frankfurt/M u.a. 1982.
- Lurija, A. R.: Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbereich von Seele und Gehirn. Mit einem Essay von O. Sacks. Übertragen u. mit Anmerkungen versehen von A. Métraux. Reinbek bei Hamburg 1993.
- Lurija, A. R.: Sprache und Bewusstsein. Übersetzt von Klaus Krüger. Berlin 1982.
- Lurija, A. R.: The Problem of the Cultural Behaviour of the Child. In: The Vygotsky Reader. Edited by R. van der Veer and J. Valsiner. Cambridge/Mass. 1994. 46 – 56.

Lurija, A. R.; Vygotsky L. S.: Tool and Symbol in Child Development. In: The Vygotsky Reader. Edited by R. van der Veer and Jaan Valsiner. Cambridge/Mass. 1994. 99 – 176.

Lüscher, K.: Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen Sozialforschung. Eine Einführung. In: Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialforschung. Hrsg. von K. Lüscher. Stuttgart 1976.

Lüscher, K.: Einleitung des Herausgebers der deutschen Ausgabe. In: Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Hrsg. von K. Lüscher. Aus dem Amerikan. von A. Cranach. Frankfurt/M 1989. 9 – 11.

Maaz, K.; Watermann, R.: Die Erfassung sozialer Hintergrundmerkmale bei Schülern und Hinweis zu ihrer Validität. In: Bos, W.; Lankes, E.-M.; Plabmeier, Nike u.a. (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster u.a.: 2004. 209 – 229.

Mack, W.: Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule. Mit einem Vorwort von E. Liebau. Weinheim 1999.

Mack, W.: Bildung und Lebensbewältigung. In: Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. 35 – 49.

Mack, W. a: Jugend und Schule – ein problematisches Verhältnis. Jugend- und gesellschaftstheoretische Annäherungen an die Krise der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. Ein Plädoyer für eine Reform der Hauptschule zu einer solidarischen Jugendschule. In: Mack, W. (Hg.): Hauptschule als Jugendschule: Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. In Zusammenarbeit mit der GEW Baden-Württemberg. Ludwigsburg 1995. 10 – 34.

Mack, W.; Raab, E.; Rademacker, H.: Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen 2003.

Mack, W. b: Schulkultur und Autonomie. Argumente für eine basisnahe und dezentrale Schulentwicklung. In: Mack, W. (Hg.): Hauptschule als Jugendschule: Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. In Zusammenarbeit mit der GEW Baden-Württemberg. Ludwigsburg 1995. 150 – 157.

Mägdefrau, J.: Homogenität der Bedürfnisse und Heterogenität der Chancen auf Befriedigung – Zur Rolle von Schule und Elternhaus bei der Bedürfnisverwirklichung von Hauptschülern. In: Bos, W.; Lankes, E.-M.; Plabmeier, N. u.a. (Hg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster u.a. 2004. 231 – 244.

Mägdefrau, J.; Vollbrecht, R.: Freizeitverhalten von Hauptschuljugendlichen – Computer statt Buch? In: Fritz, K.; Sting, S.; Vollbrecht, R. (Hg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen 2003. 133 – 148.

Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Hrsg. von D. Kettler, V. Meja u. N. Stehr. Frankfurt/M 1980.

Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Eingeleitet und herausgegeben von K. H. Wolff. Berlin u.a. 1964.

Mansel, J.: Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu jugendlichen Opfern und Tätern. Weinheim u.a. 2001.

Manstead, A. S. R.: Attitude Change. In: The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology. Edited by A. S. R. Manstead and M. Hewstone; Advisory Editors: S. T. Fiske et al. Malden 2004. 35 – 40.

Markowitsch, H. J.: Autobiographisches Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Sicht. In: BIOS 15. H. 2 (2002). 187 – 201.

Markowitsch, H. J.; Welzer, H.: Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und bio-soziale Entwicklung. Stuttgart 2005.

Marotzki, W.: Bildungstheorie und allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2006. 59 – 70.

- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990.
- Martinez, M.; Scheffel, M.: Einführung in die Erzähltheorie. 5. Aufl. München 2003.
- Mathews, A.: Attention and Memory for Threat in Anxiety. Krohne, H. W.: Attention and Avoidance. Two Central Strategies in Coping with Aversiveness. In: Krohne, H. W. (Ed.): Attention and Avoidance. Strategies in Coping with Aversiveness. Göttingen u.a.: 1993. 3 – 15.
- Matt, E.: Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbeck bei Hamburg 2004. 578 – 587.
- Matura, S.: Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses auf Hirnebene. In: BIOS 15. 2 (2002). 202 – 211.
- McKenzie, R. D: On Human Ecology. Selected Writings. Edited and with an Introduction by A. H. Hawley. Chicago u.a. 1968.
- Medvedev, P.: Die formale Methode in der Literaturwissenschaft. Hrsg. u. übers. von H. Glück. Mit einem Vorwort von J. Striedter. Stuttgart. 1976.
- Mehling, G.: Fernsehen ist kein „Problem“. Zu den handlungstheoretischen Vorstellungen des Uses-and-Gratifications Approach. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 97 – 120.
- Menzel, W: Lesen üben. In: Lehren und Lernen 28. H. 1 (2002). 7 – 14.
- Merton, R. K.; Kendall P.: Das fokussierte Interview. In: Hopf, Ch.; Weingarten E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1984. 171 – 204.
- Meuser, M.: Ethnomethodologie. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.) Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen 2003. 53 – 55.
- Meuser, M.; Nagel, U.: Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W.: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden 2005. 257 – 272.
- Mettler- v. Meiboom, B.: Prolegomena einer Medienökologie. Ein Beitrag über die fortschreitende Mediatisierung und Informatisierung infolge neuer Fernmeldestrukturen. Berlin 1985.
- Meyen, M.: Mediennutzung: Medienforschung, Medienfunktionen, Nutzungsmuster. Konstanz 2001.
- Mikos, L. a: Alltag und Mediatisierung. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Weinheim u.a. 2005. 80 – 94.
- Mikos, L.: Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. In: Medien Pädagogik (2000). 1 – 16, www.medienpaed.com/00-1/mikos/1.pdf
- Mikos, L.: Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. In: Medien&Erziehung 43. H. 1 (1999). 19 – 23.
- Mikos, L. b: Medienkompetenz im 21. Jahrhundert. In: Bergmann, S.; Lauffer, J.; Mikos, L. u.a. (Hg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bundeszentrale für politische Bildung 2005. 26 – 30.
- Mikos, L.: Parasoziale Interaktion und indirekte Adressierung. In: Fernsehen als Beziehungskiste. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Hrsg. von P. Vorderer unter Mitarbeit von H. Schmitz. Opladen 1996. 97 – 106.
- Mikos, L.: Populärkulturelles Vergnügen. Der Umgang mit unterhaltenden Formaten in den Cultural Studies. In: Früh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 89 – 104.

- Mikos, L.: Rezeption und Aneignung – eine handlungstheoretische Perspektive. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 59 – 72.
- Möller-Naß, K.-D.: Filmsprache. Eine kritische Theoriegeschichte. 2. Aufl. Münster 1988.
- Möble, Th., Pfeiffer, Ch.; Kleimann, M.: Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen: Stellenwert für Schule, Familie und Freizeit. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 37. H. 146 (2007). 47 – 66.
- Naujok, N.: Formen von Schülerkooperation aus der Perspektive Interpretativer Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, G.; Combe, A.; Helsper, W. u.a. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen 2002. 61 – 80.
- Negt, O.; Kluge, A.: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt/M 1981.
- Nelson, K.: Erzählung und Selbst, Mythos und Erinnerung: Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses und des kulturellen Selbst. In: BIOS 15. H. 2 (2002). 241 – 263.
- Nelson, K.: Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge 1998.
- Nelson, K.: The psychological and social origins of autobiographical memory. In: Psychological Science 4. No. 1 (1993). 7 – 14.
- Nelson, K.: Self and social functions. Individual autobiographical memory and collective narrative. In: Memory 11 (2003). 125 – 136.
- Neumann-Braun, K.: Strukturanalytische Rezeptionsforschung. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz 2005. 58 – 66.
- Neuss, N.: Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven. In: Medien Pädagogik (2000). 1 – 14, www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf
- Nickel-Bacon, I.; Groeben, N.: Deutschunterricht und Mediennutzungskompetenz. In: Hug, M.; Richter, S. (Hg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2002. 28 – 43.
- Nickel-Bacon, I.; Groeben, N.; Schreier, M.: Fiktionssignale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: Poetica 32 (2000). 267 – 299.
- Nieke, W.: Perspektiven für einen Hauptschulbildungsgang: Leistung und Solidarität. In: Hansel, Toni (Hg.): Hauptschule: Auslaufmodell oder Herausforderung? Herbolzheim 2000. 89 – 103.
- Niesyto, H.: Medienkritik und Mediensozialisation. In: Niesyto, H.; Rath, M.; Sowa, H. (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder. München 2006. 53 – 70.
- Niesyto, H.: Mediensozialisation, gesellschaftliche Medienentwicklung und Medienkritik. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 146 (2007). 23 – 46.
- Niesyto, H.; Rath, M.; Sowa, H.: Einleitung. In: Niesyto, H.; Rath, M.; Sowa, H. (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder. München 2006. 1 – 14.
- Niesyto, H.; Rath, M.; Sowa, H. (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder. München 2006.
- Nittel, D.: Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialisationsformen. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn 2001. 444 – 457.
- Nix, D.: Das Lesetagebuch als Methode des Lese- und Literaturunterrichts – Ein Forschungsbericht. In: Didaktik Deutsch. H. 23 (2007). 67 – 94.
- Noelle-Neumann, E.: Lesen in der Informationsgesellschaft. In: Gutenberg-Jahrbuch. Hrsg. von d. Gutenberggesellschaft. Mainz 1986. 295 -301.

- Noelle-Neumann, E.: Wirkung der Massenmedien. In: Noelle-Neumann, E.; Schulz, W.; Wilke, J. (Hg.): Publizistik. Massenkommunikation. Frankfurt/M 1989. 360 – 400.
- Oerter, R.: Der ökologische Ansatz. In: Oerter, R.; Montada, L. u.a. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2., völlig neu bearb. u. erweit. Aufl. mit 173 Abb. u. 80 Tabellen. Weinheim 1987. 87 – 126.
- Oerter, R.; Dreher, E.: Jugendalter. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim u.a. 2002. 258 – 318.
- Oevermann, U.: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Hrsg. von K. Kraimer. Frankfurt/M 2000. 58 – 156.
- Olbrich, E.: Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter: Entwicklung, Förderung und Verhaltenseffekte. In: Oerter, R. (Hg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim 1985. 7 – 29.
- Olk, T.; Bathke, G.-W.; Hartnuß, B.: Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim u.a. 2000.
- Olson, D.H.; McCubbin, H.I.: Circumplex model of marital and family systems: Application to family stress and crisis intervention. In: McCubbin, H.I.; Cauble, A.E.; Patterson, J.M. (Ed.): Family stress, coping, and social support. Springfield 1982. 48 – 68.
- Orlik, W.; Charlton, M.; Neumann, K.: Mediensymbole und Selbstsymbolisierung. – Schritte des Kindes zur Angstbewältigung. In: Charlton, M.; Bachmair, B. (Hg.): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München u.a. 1990. 172 – 190.
- Paefgen, E. K.: Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch. H. 7 (1999). 24 – 35.
- Paefgen, E. K.: Lesen von Literatur als sprachästhetische Basisqualifikation. In: Witte, H.-J.; Garbe, Ch.; Holle K. u.a. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg. Baltmannsweiler 2000. 198 – 211.
- Pangh, C. a: Diagnosekompetenz, den Blick für das Lernen schärfen. In: Bohl, T.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003. 91 – 111.
- Pangh, C. b: Lesekompetenz – vom lauten zum verstehenden Lesen. In: Bohl, T.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003. 67 – 90.
- Park, R. E.: Behavior and Conduct. In: Park, R. E.; Burgess, E. W.: Introduction to the Science of Sociology. Including an index to basic sociological concepts. Student Edition. Abridged and with a new preface by M. Janowitz. Chicago u.a. 1970. 105 – 110.
- Park, R. E.: Human Ecology. American Journal of Society 42 (1936). 1 – 15.
- Parkin, A. J.: Erinnern und Vergessen. Wie das Gedächtnis funktioniert – und was man bei Gedächtnisstörungen tun kann. Aus dem Englischen übers. von I. Erckenbrecht. Bern u.a. 2000.
- Pasquale, J.: Wie Mütter die Geschichte ihrer Kinder erzählen. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn 2001. 370 – 384.
- Paus-Hasebrink, I.: Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz 2005. 222 – 231.
- Peirce, Ch. S.: Vorlesungen über Pragmatismus (Lectures on Pragmatism). Mit Einleitung und Anmerkungen hrsg. von E. Walther. Englisch – Deutsch. Hamburg 1973.

Pekrun, R.; Götz, Th.; Titz, W. u.a.: Mythen in der Jugend- und Schulleistungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen populationsorientierter Untersuchungen. In: Jahrbuch Jugendforschung. 2. Ausgabe. Opladen 2002. 127 – 143.

Perrewé, P. L.; Zellars, K. L.: An examination of attributions and emotions in the transactional approach to the organizational stress process. In: Journal of Organizational Behaviour 20 (1999). 739 – 752.

Pette, C.: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim u.a. 2001.

Petty, R. E.; Cacioppo, J. T.: Communication and Persuasion. Central and Peripheral Routes to Attitude Change. New York u.a. 1986.

Pfadenhauer, M.: Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W.: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden 2005. 113 – 130.

Pieper, I.; Rosebrock, C.: Geschlechtsspezifische Kommunikationsmuster und Leseverhalten am Beispiel der Lektüre bildungsfernener Jugendlicher. In: SPIEL 23. H. 1 (2004). 63 – 79.

Pieper, I.; Wirthwein, H.; Rosebrock, C.; Volz, S.: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u.a.: 2004.

Pieper, I.; Wirthwein, H.; Zitzelsberger, O.: Schlüssel zum Tor der Zukunft? Zur Lesepraxis Frankfurter HauptschulabsolventInnen. In: Didaktik Deutsch. H. 13 (2002). 33 – 49.

PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. v. Deutschen PISA-Konsortium. Opladen 2001.

PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche. Hrsg. v. Deutschen PISA-Konsortium. Münster 2005.

Polkinghorne, D. E.: Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven. In: Straub, J. (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt/M 1998. 12 – 45.

Pöttinger, I.; Bounin, I.; Hörburger, Ch.: Vom „Marienhof“ zum Medienhaus. In: Lehren und Lernen 27. H. 10 (2001). 15 – 22.

Prengel, A.: Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005. 19 – 36.

Prokop, D.: Chancen spontaner Gegenöffentlichkeit – Medienpolitische Alternativen. In: Baacke, D. (Hg.): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München 1974. 126 – 158.

Prokop, D.: Kritische Kommunikationsforschung. Aufsätze aus der Zeitschrift für Sozialforschung. München 1973.

Prokop, U.: Die Funktion der Literatur für die Selbstthematisierung von Weiblichkeit im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Assmann, A.; Friese, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. 2. Aufl. Frankfurt/M 1999. 166 – 180.

Prystav, G.: Der Einfluss der Vorhersagbarkeit von Stressereignissen auf die Angstbewältigung. In: Krohne H. W. (Hg.): Angstbewältigung in Leistungssituationen. Weinheim 1985. 14 – 44.

Quante, M.: Identität. In: Pethes, N.; Ruchatz, J. (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbeck bei Hamburg 2001. 267 – 269.

Quasthoff, U.: Eine intakte Funktion von Erzählungen. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979. 104 – 126.

- Rank, B., Härle, G.: Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: Härle, G.; Rank, B. (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004. 1 – 20.
- Ratzki, A.: Internationale Schulerfahrungen. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005. 37 – 52.
- Räuer, F. W.: Kritische Medientheorien – Instrumente des Klassenkampfes – Ein Kommentar. In: Baacke, Dieter (Hg.): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München 1974. 226 – 138.
- Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2000.
- Reeves, B.; Nass C. I.: The media equation. How people treat computers, television, and new media like real people and places. Stanford/Calif. 1996.
- Reich, E.: Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis. Darmstadt 2005.
- Reichert, J.: Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. 2004. 276 – 285.
- Reinders, H.; Butz, P.: Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. In: Zeitschrift für Pädagogik 47. H. 6 (2001). 913 – 928.
- Reinders, H.: Entwicklungsaufgaben. Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In: Jahrbuch Jugendforschung. 2. Ausg. Opladen 2002. 13 – 37.
- Reinders, H.: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München 2005.
- Rekus, J.; Hintz, D.; Ladenthin, V.: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim u.a. 1998.
- Rekus, J.: Selbstvertrauen stärken. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegung. Hrsg. von D. J. Bronder, H.-J. Ipfling, K. G. Zenke. Bad Heilbrunn 1998. 160 – 164.
- Ricoeur, P.: Zeit und Erzählung. 3 Bde. Bd. 1: Zeit und historische Erzählung. Aus dem Französischen von R. Rochlitz. München 1988.
- Riemann, G. a: A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to “Doing Biographical Research”. In FQS [On-line Journal], 4. 3 (2003): <http://qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03hrsg-e.htm>
- Riemann, G. b: Erzählanalyse/Narrationsanalyse. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen 2003. 45 – 48.
- Riemann, G.: Zur empirischen Erfassung von Alltagswissen. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979. 127-139.
- Riemann, G.; Schütze, F.: „Trajectory“ as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In: Maines, D. R. (Hg.): Social Organisation and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York 1991. 333 – 358.
- Robbins, D.: Vygotsky’s Psychology-Philosophy. A Metaphor for Language, Theory and Learning. New York u.a. 2001.
- Rollett, B.: Diskussion zu Kurt Kreppners „Entwicklung von Eltern-Kind-Beziehungen. In: Schneewind, K. A. (Hg.): Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen u.a. 2000. 196 – 202.
- Rollett, B.: Frühe Kindheit, Störungen, Entwicklungsrisiken, Förderungsmöglichkeiten. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim u.a. 2002. 713 – 739.

- Romeo, R. D.; Richardson, H. N.; Sisk, Ch. L.: Puberty and the maturation of male brain and sexual behavior. Recasting a behavioral potential. In: Neuroscience and biobehavioral reviews 26. H. 3 (2002). 381 – 391.
- Rosebrock, C.: Folgen von PISA für den Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 29. H. 174. 51 – 55.
- Rosebrock, C.: Rezeptionskompetenz in Bildschirm- und Bücherwelten. In: Härle, G.; Rank, B.: Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004. 105 -119.
- Rosebrock, C.: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch. H. 6 (1999). 57 – 68.
- Rosenthal, G.: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim u.a. 2005.
- Röser, J.: Die gesellschaftliche Dimension der Mediengewalt. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 137 – 161.
- Rösner, E.: Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. Frankfurt/M 1989.
- Rösner, E.: Auswege aus der Hauptschulkrise? – Alternative Strukturen – neue pädagogische Handlungsfelder. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegung. Hrsg. von D. J. Bröndel, Heiz-J. Ipfling, K. G. Zenke. Bad Heilbrunn 1998. 55 – 72.
- Rösner, E.: Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster u.a. 2007.
- Rothmund; J.; Schreier, M.; Groeben, N. a: Fernsehen und erlebte Wirklichkeit I: Ein kritischer Überblick über die Perceived Reality-Forschung. In: Zeitschrift für Medienpsychologie 13. H. 1 (2001). 33 – 44.
- Rothmund; J.; Schreier, M.; Groeben, N. b: Fernsehen und erlebte Wirklichkeit II: Ein integratives Modell zu Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen bei der (kompetenten) Mediennutzung. In: Zeitschrift für Medienpsychologie 13. H. 2 (2001). 85 – 95.
- Rossiter, J. R.; Percy, L.: Visual Communication in Advertising. In: Harris, R. J. (Ed.): Information Processing Research in Advertising. Hillsdale u.a. 1983. 83 – 126.
- Rössner, L.: Gespräch, Diskussion und Debatte im Unterricht der Grund- und Hauptschule. Frankfurt/M u.a. 1967.
- Ruf, U.: Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. In: Zeitschrift Pädagogik. H. 4 (2003). 10 – 12.
- Sacks, O.: Einführung von O. Sacks. In: Lurija, A.: Der Mann dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten. Mit einer Einführung von O. Sacks. Deutsch von B. Heitkamp. Reinbeck bei Hamburg 1992. 7 – 20.
- Sacks, O.: Lurija und die romantische Wissenschaft. In: Lurija, A. R.: Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbereich von Seele und Gehirn. Mit einem Essay von O. Sacks. Übertragen u. mit Anmerkungen versehen von A. Métraux. Reinbek bei Hamburg 1993. 7 – 22.
- Sander, E.: Common Culture und neues Generationenverhältnis. In: Fritz, K.; Sting, S., Vollbrecht, R.: Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen 2003. 25 – 44.
- Sander, E.; Lange, A.: Der medienbiographische Ansatz. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Kontanz 2005.
- Schacter, D. L.: Aussetzer. Wie wir vergessen und uns erinnern. Aus dem Engl. von H. Kober. Bergisch-Gladbach 2005.
- Schacter, D. L.: Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit. Deutsch von H. Kober. Hamburg 1999.
- Schampel, U.-M.: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In: Lehren und Lernen 27. H. 10 (2001). 3 – 14.

- Schank, R.: Knowledge and Memory. In: Wyer, R. jr. (Ed.): Knowledge and Memory: The Real Story. Advances in Social Cognition. Volume VIII. Hillsdale 1995. 1 -86.
- Schefold, W.: Erziehungshilfen im gesellschaftlichen Kontext. Zur Entgrenzung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Lenz, K.; Schefold, W.; Schröer, W. (Hg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Mit einem Nachwort von L. Schweim. Weinheim u.a. 2004. 159 – 237.
- Scherer, H.: Das Verhältnis von Einstellungen und Redebereitschaft in der Theorie der Redespirale. In: Öffentliche Meinung. Theorie, Methoden, Befunde. Beiträge zu Ehren von E. Noelle-Neumann. Hrsg. von J. Wilke. Freiburg/Brsg. u.a. 1992. 103 – 121.
- Scherer, K. R.: Emotionsprozesse im Medienkontext.: Forschungstraditionen und Zukunftsperspektiven. In: Medienpsychologie 10. 4 (1998). 276 – 293.
- Scherer, K. R.: Toward a Dynamic Theory of Emotion: The Component Process Model of Affective States. Geneva Studies in Emotion and Communication 1(1987), <http://www.unige.ch/fapse/emotion/papers/papers.html>.
- Schlömerkemper, J.: Praxisbezogenes Lernen in der Hauptschule. In: Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. 53 – 67.
- Schmid, U.: Russische Medientheorien. In: Schmid, U. (Hg.): Russische Medientheorien. Aus dem Russischen von F. Stöcklin. Bern u.a. 2006. 9 – 94.
- Schmidt, S. J.: Unterhaltung gibt es nicht. Unterhalten Sie sich gut! Einige philosophische Anmerkungen zum Thema. In: Früh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 324 – 336.
- Schmidt-Denter, U.: Entwicklung von Trennungs- und Scheidungsfamilien.: Die Kölner Längsschnittstudie. In: Schneewind, K.A. (Hg.) Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen 2000. 203 – 221.
- Schneewind, K. A.: Familienentwicklung. Ein Lehrbuch. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 2., völlig neubearbeitete u. erweiterte Aufl. mit 173 Abbildungen u. 80 Tabellen Weinheim u.a. 1987. 971 – 1016.
- Schneewind, K. A.: Familienentwicklung. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim u.a. 2002. 105 – 128.
- Schneewind, K. A.: Familienpsychologie. 2. Aufl. Stuttgart 1999.
- Schneider, I. K.: Kinder kommen in die Schule. Schulanfang aus biographischer Perspektive. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Bonn 2001. 458 – 472.
- Schone, R. a: Organisation von Planungsprozessen. In: Jordan, E.; Schone, R. (Hg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster 1998. 121 – 206.
- Schone, R. b: Organisation von Planungsprozessen. In: Jordan, E.; Schone, R. (Hg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster 1998. 437 – 475.
- Schönbach, K.; Früh, W.: Der dynamisch-transaktionale Ansatz II: Konsequenzen. In: Früh, W.: Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung. Opladen 1991.
- Schönbach, K.; Früh, W.: Der dynamisch-transaktionale Ansatz II: Konsequenzen. In: Rundfunk und Fernsehen 32. 3 (1984) 314 – 329.
- Schönpflug, W.: Umweltstress. In: Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Hrsg. von L. Kruse, C.-F. Graumann u. E.-D. Lantermann. München 1990. 176 – 180.
- Schreier, M.; Appel, M.: Realitäts-Fiktions-Unterschiedungen als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Medienkompetenz. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u.a. 2002. 231 – 254.

- Schreier, M.: Entwicklung von Lesekompetenz – Fördernde Einflüsse des medialen Umfeldes. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim u.a. 2004. 402 – 439.
- Schreier, M.; Odag, Ö.: Genuss und Distanz: Geschlechterspezifische Kompetenzen beim Umgang mit Realität(en) und Fiktion(en). In: SPIEL 23. H. 1 (2004). 94 – 115.
- Schröer, W.: Befreiung oder Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, K.; Schefold, W.; Schröer, W. (Hg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Mit einem Nachwort von L. Schweim. Weinheim u.a. 2004. 19 – 74.
- Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung 11 (2007).
- Schulkind, M. D.; Woldorf G. M.: Emotional organization of autobiographical memory. In: Memory&Cognition Vol. 33. No.6 (2005). 1025 – 1035.
- Schultz-Hector, M.: Fachtagung Leseerziehung in der Hauptschule. In: Lehren und Lernen 19. H. 1 (1993). 1 – 4.
- Schulz, B.: Die Eroberung des Unterbewussten. Bemerkungen über die „Fremde“ der Kuncewiczowa. In: Schulz, B.: Die Wirklichkeit ist Schatten des Wortes. Aufsätze und Briefe. Hrsg. von J. Ficowski. Aus dem Polnischen von M. Dutsch und J. Hahn. München 2000. 251 – 261.
- Schulz, D.: Zur Stellung der Hauptschule im gegliederten Schulwesen – Ausgewählte Aspekte ihrer Begründungsproblematik. In: Hansel, Toni (Hg.): Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung? Herbolzheim 2000. 67 – 88.
- Schulze, Th.: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W.: Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2., überarbeitete u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2006, 35 – 58.
- Schumann, W.: Einleitung. In: Schumann, W. (Hg.): In der Hauptschule unterrichten: didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn 1996. 7 – 9.
- Schümer, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G., Tillman, K.-J.; Weiß, M. (Hg.): Die Institution der Schüler und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden 2004. 73 – 103.
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M 1974.
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971.
- Schütz, A.; Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/M 1979.
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. H. 3 (1983). 283 – 293.
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Hagen 1987.
- Schütze, F.: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld 1977.
- Schütze, F.: Kognitive Strukturen autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984. 78 – 117.
- Schütze, F.: Sprache soziologisch gesehen. 2 Bde. Bd 1: Strategien sprachbezogenen Denkens innerhalb und im Umkreis der Soziologie. München 1975.
- Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe. 2., überarbeitete u. aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2006. 205 – 238.

- Schwab, F.: Unterhaltung. Eine evolutionspsychologische Perspektive. In: Fröh, W.; Stiehler, H.-J. (Hg.): Theorie der Unterhaltung. Ein interdisziplinärer Diskurs. Köln 2003. 285 – 323.
- Schwab, J.; Stegmann, M.: Soziale Determinanten jugendlicher Computeraneignung. In: Zacharias, W. (Hg.): Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreichen und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche. München 2000. 128 – 146.
- Schwarz, B.; Noack, P.: Scheidung und Ein-Elternteil-Familien. In: Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P.: Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. 2., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl. Göttingen u.a. 2002. 312 – 335.
- Schweikle, G.: Märchen. In: Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen. Hrsg. von G. u. I. Schweikle. 2., überarbeitete Aufl. Stuttgart 1990. 292 – 294.
- Schwerdt, U.: Impulse der Integrationspolitik. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster 2005. 95 – 112.
- Schwering, G.: Brechts Radiotheorie und Enzensbergers Baukasten: Zwei Kommunikationsmodelle auf dem Prüfstand. In: Sprache und Literatur 99 (2007). 18 – 38.
- Scribner, S.; Cole, M.: Introduction. In: Vygotsky, L. S.: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Hrsg. von M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner u. E. Souberman. Cambridge/Mass. u.a. 1978. 1 – 14.
- Seiffge-Krenke, I.: “Am liebsten würde ich fliegen ...”. Kindheitserfahrung chronisch kranker Jugendlicher. In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001. 536 – 546.
- Seiffge-Krenke, I.: Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 10. H. 4 (1989). 201 – 220.
- Seiffge-Krenke, I.: Chronisch kranke Jugendliche und ihre Familien. Belastung, Bewältigung und psychosoziale Folgen. Stuttgart u.a. 1996.
- Seiffge-Krenke, I.: Stress, coping, and relationships in adolescence. Mahwah 1995.
- Seitz, O.: Zum Lehrerbild bei Hauptschülern der 9. Klassen im Raum Nürnberg und im Nürnberger Land. In: Schumann, W. (Hg.): In der Hauptschule unterrichten: didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn 1996. 50 – 123.
- Sherif M.; Cantril, H.: The Psychology of Ego-Involvement. New York 1947.
- Sherif, M.; Sherif, C. W.: Attitude as the Individual's Own Categories: The Social Judgement-Involvement Approach to Attitude and Attitude Change. In: Sherif, M.; Sherif, C. H. (Hg.): Attitude, Ego-Involvement, and Change. New York u.a. 1967. 105 – 139.
- Sjölin, A.: Kinder schreiben über Medienfiguren. Spuren symbolischer Vermittlungsweisen von Medien in Kindertexten. In: Lecke, B. (Hg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt/M 1999. 205 – 223.
- Skischus, G.; Waltenberg, B.: Umgang mit Heterogenität lernen. Erfahrungen mit individuellen Zugängen zu Inhalt, Leistung und sozialem Verhalten. In: Pädagogik. H. 7/8 (2006). 44 – 59.
- Slongo, D.: Dinge kultivieren: Ein Verständnis von Kommunikation. In: Allesch, Ch.; Billmann-Mahecha, E.; Lang, A. (Hg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien 1992. 123 – 134.
- Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2., durchgesehene u. ergänzte Aufl. Konstanz 2004.
- Spence, D. P.: Das Leben rekonstruieren. Geschichten eines unzuverlässigen Erzählers. In: Straub, J. (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt/M: 1998. 203 – 225.

- Spies, W. E. Erziehung in dürftiger Zeit. In: Fintelmann, K. J.; Happel, P.: Bilder einer anderen Schule. Essen 1996. 81 – 85.
- Spinner, K. H.: Höraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, P. (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg/Brsg. 2005. 153 – 166.
- Spinner, K. H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In: Abraham, U.; Bremerich Vos, A.; Frederking, V.; Wieler, P. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg/Brsg. 2003. 238 – 248.
- Stanitzek, K.: Texte, Paratexte, in Medien: Einleitung. In: Kreimeier, K.; Stanitzek, G. (Hg.): Paratexte in Literatur, Film und Fernsehen. Berlin 2004. 3 – 20.
- Starobinski, J.: The Style of Autobiography. Translated by S. Chatman. In: Olney, J. (Ed.): Autobiography: Essays Theoretical and Critical. Princeton 1980. 73 – 83.
- Stein, R.: Hauptschule als Herausforderung. Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen. Neuwied 1998.
- Steinke, I.: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: 2004. 219 – 332.
- Steinke, I.: Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Tagungsband zur CAQD 2005. 10. – 11. März 2005. Hrsg. von U. Kuckartz. Marburg 2005. 9 – 20.
- Straub, J.: Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In: Straub, J. (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt/M 1998. 81 – 169.
- Straub, J.: Kultureller Wandel als konstruktive Transformation des kollektiven Gedächtnisses. Zur Theorie der Kulturpsychologie. In: Allesch, Ch.; Billmann-Mahecha, E.; Lang, A. (Hg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien 1992. 42 – 54.
- Straub, J.: Personale und kollektive Identität. In: Assmann, A.; Friese, H. (Hg.): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. 2. Aufl. Frankfurt/M 1999. 73 – 104.
- Strauss, A.; Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Aus dem amerikanischen von S. Niewiarra u. H. Legewie. Vorwort zur deutschen Ausgabe von H. Legewie. Weinheim 1996.
- Strauss, A.: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt/M 1974.
- Sturm, H.: Medienwirkungen – ein Produkt der Beziehungen zwischen Rezipient und Medium. In: Fröhlich, W.; Zitzelsberger, R.; Franzmann, B. (Hg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Mit einer Einführung von N. Postman u. einem Nachwort von H. Hoffmann. Weinheim u.a. 1992. 115 – 130.
- Suckfüll, M.: Das PKS-Modell in der medienpsychologischen Forschung. In: „Nicht allein das Laufbild auf der Leinwand Strukturen des Films als Erlebnispotentiale. Hrsg. von J., Frieß, B. Hartmann und E. Müller. Festschrift für P. Wuss zum 60. Geburtstag. Berlin 2001. 31 – 46.
- Suckfüll, M.: Film erleben. Narrative Strukturen und physiologische Prozesse – Das Piano von J. Campion. Berlin 1997.
- Suckfüll, M.; Matthes, J.; Markert, D.: Rezeptionsmodalitäten. Definition und Operationalisierung individueller Strategien bei der Rezeption von Filmen. In: Rössler, P.; Kubisch, S.; Gehrau, V. (Hg.): Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2002. 193 – 211.
- Suckfüll, M.: Rezeptionsmodalitäten. Ein integratives Konstrukt für die Medienwirkungsforschung. München 2004.
- Sutter, T.; Charlton, M.: Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B.: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u.a. 2002. 129 – 147.

- Taylor, Ch.: Quellen des Selbst. Frankfurt/M 1993.
- Tilemann, F.: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Mikos, L.; Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz 2005. 291 – 296.
- Tillmann, K.-J.: System jagt Fiktion. In: Heterogenität. Friedrich Jahresheft (2004). 6 – 9.
- Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Aus dem Engl. von J. Schröder. Frankfurt/M 2003.
- Trevarthen, C.: Frühe Kommunikation und autobiographisches Gedächtnis. In: BIOS 15. H. 2 (2002). 213 – 240.
- Tröhler, M.: Plurale Figurenkonstellationen. Die offene Logik der wahrnehmbaren Möglichkeiten. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie&Geschichte audiovisueller Kommunikation (2006). H. 1 (Themenschwerpunkt: Figur und Perspektive). 95 – 114.
- Tulving, E.; Thomson D.M.: Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. In: Psychological Review 80 (1973). 352 – 373.
- Tulodziecki, G.: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: 1997.
- Tulodziecki, G.; Schlingmann, A.; Mose, K. u.a.: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995.
- Ulich, D.: Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. München 1989.
- Uspenskij, B. A.: Poetik der Komposition. Struktur des künstlerischen Textes und Typologie der Kompositionsform. Hrsg. nach einer revidierten Fassung des Originals bearbeitet von K. Eimermacher. Aus dem Russischen übers. von G. Mayer. Frankfurt/M 1975.
- Uspenskij, B. A. : Struktur des literarischen Textes und Textkritik (Zur Wiedergabe der direkten Rede in Leo N. Tolstoj's „Krieg und Frieden“). Übers. von A. Schramm. In: Semiotica Sovietica 1. Sowjetische Arbeiten der Moskauer und Tartuer Schule zu sekundären modellbildenden Zeichensystemen (1962 – 1973). Hrsg. von K. Eimermacher. Aachen 1986. 463 – 478.
- Van der Veer, R.; Valsiner, J.: Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis. Cambridge/Mass. 1993.
- Virilio, P.: Die Sehmaschine. Aus dem Französischen übersetzt von G. Ricke u. R. Voullié. Berlin 1989.
- Virilio, P.; Lotringer, S.: Der reine Krieg. Aus dem Französischen von M. Karbe u. G. Rossler. Berlin 1984.
- Vitouch, P.: Fernsehen und Angsbewältigung. Zur Typologie des Zuschauer Verhaltens. Opladen 1993.
- Vitouch, P.: Fernsehen und Angsbewältigung. Zur Typologie des Zuschauer Verhaltens. 3. Aufl. Wiesbaden 2007.
- Voland, E.: Virtuelle Welten in realen Gehirnen. Evolutionspsychologische Aspekte des Umgangs mit Medien. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 37. H. 146 (2007). 7 – 21.
- Vollbrecht, R.: Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, K.; Sting, S., Vollbrecht, R.: Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen 2003. 13 – 24.
- Vollbrecht, R.: Lebensläufe und sozialer Wandel. Das Krisenkonzept der Erfahrung als Grundlage medienbiographischer Reflexion. In: Thier, M.; Lauffer, J.(Hg.): Medienbiographien im vereinten Deutschland. Bielefeld 1993. 10 – 27.
- Volosinov, V. N.: Marxismus und Sprachphilosophie. Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft. Hrsg. u. eingeleitet von S. M. Weber. Frankfurt/M u.a. 1975.

- Vorderer, P.: Involvementverläufe bei der Rezeption von Fernsehfilmen. In: Bosshart, L.; Hoffmann-Riem, W. (Hg.): Medienlust und Mediennutz. Unterhaltung als öffentliche Kommunikation. München 1994. 333 – 345.
- Vorderer, P. (unter Mitarbeit von H. Schmitz): Fernsehen als Beziehungskiste. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Opladen 1996.
- Vorderer, P.: Fernsehen als Handlung. Fernsehfilmrezeption aus motivationspsychologischer Perspektive. Berlin 1992.
- Vorderer, P.: Psychologie der Medienrezeption. In: Roters, G.; Klingler, W.; Gerhards, M. (Hg.): Mediensozialisation und Medienverantwortung. Baden-Baden 1999. 37 – 46.
- Vossler, K. a: Das Leben und die Sprache. In: Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie. München 1923. 97 – 104.
- Vossler, K. b: Über grammatische und psychologische Sprachformen. In: Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie. München 1923. 105 – 151.
- Voß, G. G.; Holly, W.; Boehnke, K. (Hg.): Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Opladen 2000.
- Vygotsky, L. S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Hrsg. u. aus dem Russischen übers. von J. Lompscher und G. Rückriem. Mit einem Nachwort von A. Métraux. Weinheim u.a. 2002.
- Vygotsky, L. S. a: Imagination and creativity of the adolescent. In: The Vygotsky Reader. Ed. by R. van der Veer and J. Valsiner. Oxford u.a. 1994. 266 – 287.
- Vygotsky, L. S.: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Hrsg. von M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner u. Ellen Souberman. Cambridge/Mass. 1978.
- Vygotsky, L. S. b: Thinking and concept formation in adolescence. In: The Vygotsky Reader. Ed. by R. van der Veer and J. Valsiner. Oxford u.a. 1994. 185 – 265.
- Wacker, A.: Unterricht – differenziert fördern. In: Bohl, T.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003. 114 – 129.
- Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Mit einem Text von U. Oevermann: „Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise“. Weilerswist 2001.
- Walper, S.; Gerhard, A. K.: Scheidung der Eltern – ein Marker für die Biographie der Kinder? In: Behnken, I.; Zinnecker, J. (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001. 522 – 535.
- Weber, S. M.: Der Einschnitt. Zur Aktualität Volosinovs. In: Volosinov, V. N.: Marxismus und Sprachphilosophie. Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft. Hrsg. u. eingeleitet von S. M. Weber. Übersetzt von R. Horlemann. Frankfurt/M u.a. 1975. 9 – 46.
- Wegener, C: Identitätskonstruktion durch Vorbilder. Über Prozesse der Selektion, Aneignung und Interpretation medialer Bezugspersonen. In: Medien+Erziehung 48. Nr. 6 (2004). 20 – 31.
- Weidling, E.: Zur Messung des Involvements. In: Werbeforschung und Praxis 5 (1988). 165 – 166.
- Weigl, I.: Beziehungen zwischen Sprachrezeption, Handlung und Sprachproduktion im Sprachprozess. Experimentelle Untersuchungen zum Spracherwerb bei Kindern im 2. Lebensjahr. In: Füssenich, I.; Gläß, B. (Hg.): Dysgrammatismus. Theoretische und praktische Probleme bei der Beschreibung gestörter Kindersprache. 3. Aufl. Heidelberg 1996. 111 – 141.
- Weinberg, D.: Qualitative Research Methods: An Overview. In: Weinberg, D. (Ed.): Qualitative Research Methods. Malden/Mass. 2002. 1 – 22.

- Weingardt, M.: Leben in der Schule – soziales Lernen integrieren. In: Bohl, T; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K. u.a. (Hg.): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler 2003. 131 – 151.
- Welzer, H. a: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München 2002.
- Welzer, H.: Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg 2001.
- Welzer, H.: Hermeneutische Dialoganalyse. Psychoanalytische Epistemologie in sozialwissenschaftlichen Fallanalysen. In: Kimmerle, G. (Hg.): Zur Theorie der psychoanalytischen Fallgeschichte. Tübingen 1998. 111 – 138.
- Welzer, H.: „Ist das ein Hörspiel?“ Methodologische Anmerkungen zur interpretativen Sozialforschung. In: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 46. H. 2 (1995). 181 – 196.
- Welzer, H.; Markowitsch, H. J.: Towards a bio-social model of autobiographical memory. In: Memory 13 (2005). 63 – 78.
- Welzer, H.; Markowitsch, H. J.: Umrisse einer interdisziplinären Gedächtnisforschung. In: Psychologische Rundschau 52. 4 (2001). 205 – 214.
- Welzer, H.: Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen 1993.
- Welzer, H.: Von Fehlern und Daten. Zur Rolle des Forschers im interpretativen Paradigma. In: Psychologie Gesellschaftskritik 14. 2/3 (1990). 153 – 174.
- Welzer, H. b: Was ist das autobiographische Gedächtnis und wie entsteht es? In: BIOS 15. 2 (2002). 169 – 186.
- Wermke, J.: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München 1997.
- Wermke, J.: Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdahl, K.-M.; Korte, H.: Grundzüge der Literaturdidaktik. 3. Aufl. München 2004. 91 – 104.
- Wersig, G.: Medienintegrierende Perspektiven der Rezeptionsforschung. In: Rössler, P.; Hasebrink, U.; Jäckel, M. (Hg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2001. 181 – 196.
- Wertsch, J.: Vygotsky und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins. Hrsg. von G. Rückriem. Aus dem Amerikanischen übers. von G. Rückriem und U. Hennig. Marburg 1997.
- Wild, E.: Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 47. H. 4 (2001). 481 – 499.
- Wild, E.; Hofer, M.: Familien mit Schulkindern. In: Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P.: Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. 2., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl. Göttingen u.a. 2002. 216 – 240.
- Wieler, P.: Narratives Lernen im medialen Umfeld. Eine didaktische Herausforderung. In: Wermke, J. (Hg.): Literatur und Medien. München 2003. 67 – 86.
- Wieler, P.: Gespräche mit Grundschulkindern über Buch- und Mediengeschichten. In: Wieler, P. (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg/Brsg. 2005. 135 – 152.
- Wiesemann, J.; Amann, K.: Situationistische Unterrichtsforschung. In: Breidenstein, G.; Combe, A.; Helsper, W.; Stelmaszyk, B. (Hg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen 2002. 133 – 156.
- Wilk, L.: Die Studie „Kindsein in Österreich“. Kinder und ihre Lebenswelt als Gegenstand empirischer Sozialforschung. – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: Honig, M.-S.; Leu, H.-R.; Nissen, U. (Hg.): Kinder und Kindheit. Weinheim u.a. 1996. 55 – 76.

- Willems, H.: Erving Goffmans Forschungsstil. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbeck bei Hamburg 2004. 42 – 50.
- Willenberg, H.: Kriminallektüre – Anregungen aus der Leseforschung. Oder Vorschlag für eine Binnendifferenzierung im Literaturunterricht. In: Lehren und Lernen 19. H. 1 (1993). 5 – 17.
- Winterhoff-Spurk, P.: Fernsehen und Weltwissen. Der Einfluss der Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata. Opladen 1989.
- Winterhoff-Spurk, P.: Individuelles Informationsmanagement. Psychologische Aspekte der Medienkompetenz. In: Jäckel, M.; Winterhoff-Spurk, P. (Hg.) Mediale Klassengesellschaft? Politische und soziale Folgen der Medienentwicklung. München 1996. 177 – 196.
- Winterhoff-Spurk, P.: Medienpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart u.a. 1999.
- Wissinger, J.; Rademacker, H.: Schulabsentismus in der Hauptschule – Zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. 96 – 116.
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe in 8 Bdn. Bd.1. 9. Aufl. 1993.
- Witzel, A.: Das Problemzentrierte Interview [26 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal] 1. No. 1 (2000), <http://qualitative-research.net/fqs>
- Wulff, H. J.: Attribution, Konsistenz, Charakter. In: montage/av. Zeitschrift für Theorie&Geschichte audiovisueller Kommunikation (2006). H. 1 (Themenschwerpunkt: Figur und Perspektive). 45 – 62.
- Wulff, H. J.: Charaktersynthese und Paraperson. In: Vorderer, P. (Hg., unter Mitarbeit von H. Schmitz): Fernsehen als Beziehungskiste. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Opladen 1996. 29 – 48.
- Wulff, H. J.: Darstellen und Mitteilen. Elemente der Pragmasemiotik des Films. Tübingen 1999.
- Wulff, H. J.: Moral und Empathie im Kino. Vom Moralisieren als einem Element der Rezeption. In: Brütsch, M., Hediger, V.; Keitz, U. v. u.a. (Hg.): Kinogefühle. Emotionalität und Film. Marburg 2005. 377 – 394.
- Wünsch, C.: Variabilität, Transaktion und Interpretation als Merkmale von Rezeptionsprozessen. Die Operationalisierung dieser Merkmale am Beispiel einer Untersuchung zur Stimmungsregulierungstheorie. In: Rössler, P.; Kubisch, S.; Gehrau, V. (Hg.): Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2002. 153 – 176.
- Wünsche, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Köln 1979.
- Wuss, P.: Filmanalyse und Psychologie. Strukturen des Films im Wahrnehmungsprozess. 2., durchgesehene u. erweiterte Aufl. Berlin 1999.
- Wuss, P.: Konflikt und Emotion im Filmleben. In: Brütsch, M., Hediger, V.; Keitz, U. v. u.a. (Hg.): Kinogefühle. Emotionalität und Film. Marburg 2005. 205 – 224.
- Wygotsky, L. S.: Pädologie des Jugendalters. In: Wygotsky, L. S.: Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Hrsg. von J. Lompscher. Köln 1987. 307 – 658.
- Zajonc, R. B.: Feeling and Thinking. Preferences Need No Inferences. In: American Psychologist 35. No 2 (1980). 151 – 175.
- Zajonc, R. B.: On the Primacy of Affect. In: American Psychologist 39. No 2 (1984). 117 – 123.
- Zechner, I.: Deleuze. Der Gesang des Werdens. München 2003.
- Zeiber, H. J.; Zeiber, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. 2. Aufl. Weinheim 1998.

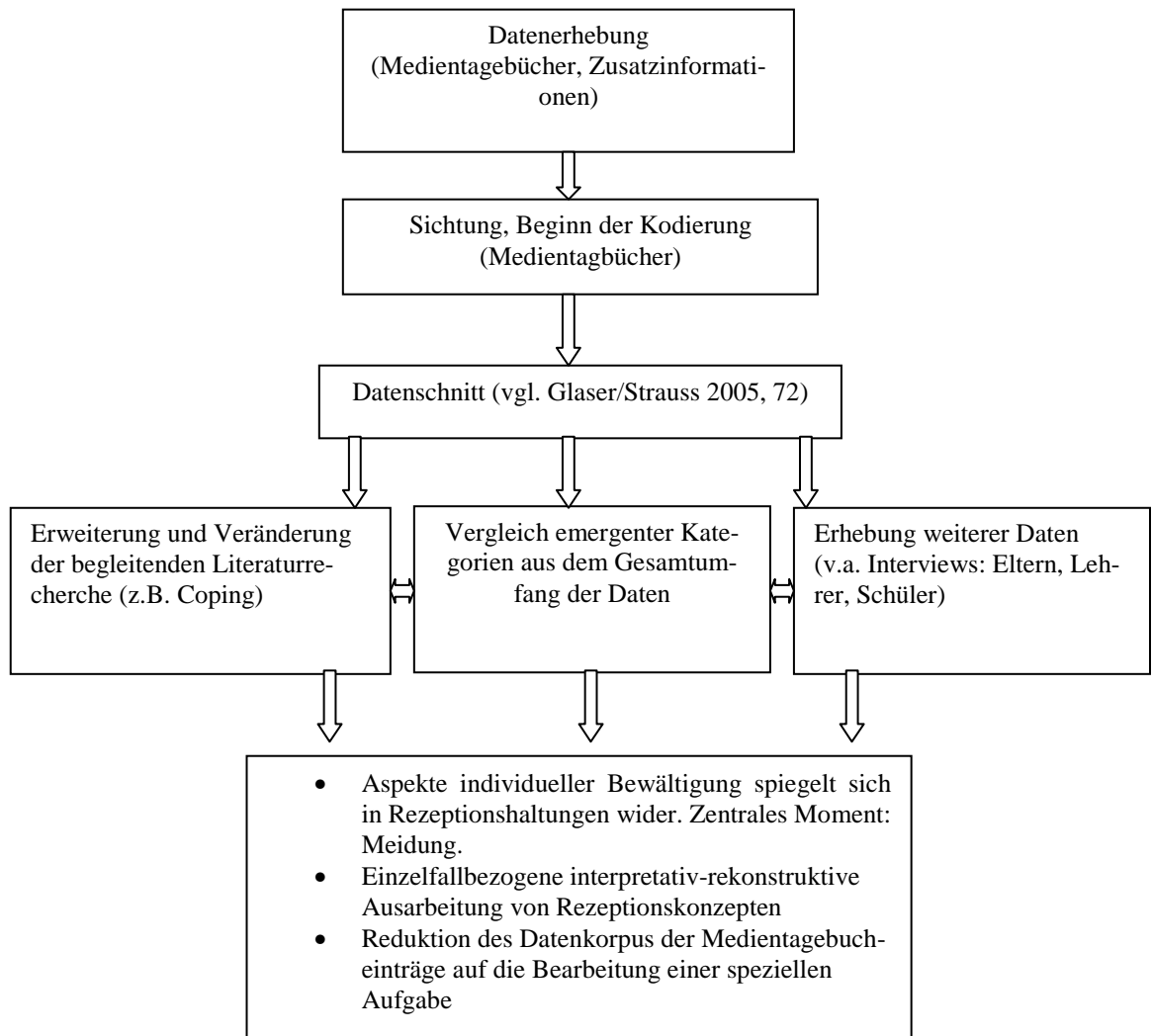
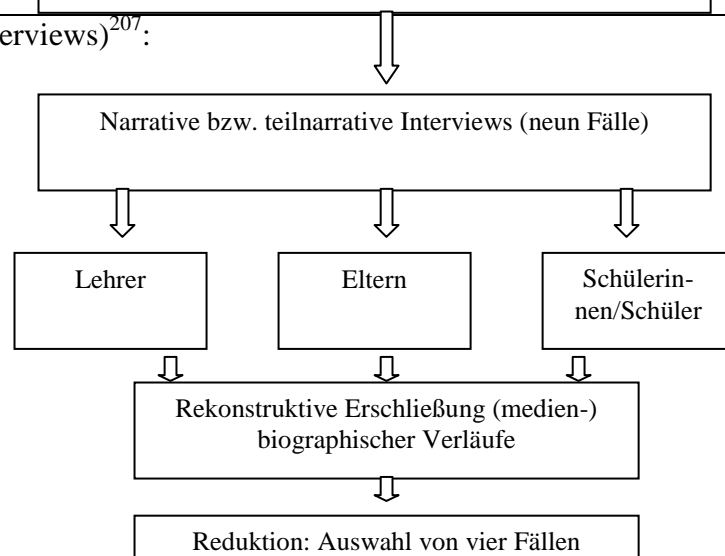
- Zenke, K. G.: Hauptschule als Eingangsstufe beruflicher Bildungsprozesse – Überlegungen für einen neuen Zuschnitt. In: Duncker, L. (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003. 81 – 96.
- Zenke, K. G. (in Kooperation mit H. Ipfling und D. Bronder): PISA und die Hauptschule. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 3: Länderbericht. Hrsg. von K. G. Zenke, H.-J. Ipfling, D. J. Bronder. Bad Heilbrunn 2004. 339 – 364.
- Zenke, K. G.; Ipfling, H. J.; Bronder, D. J. a: Der Hauptschulbildungsgang in Deutschland. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 3: Länderbericht. Hrsg. von K. G. Zenke, H.-J. Ipfling, D. J. Bronder. Bad Heilbrunn 2004. 329 – 338.
- Zenke, K. G.; Ipfling, H. J.; Bronder, D. J. b: Einleitung. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 3: Länderbericht. Hrsg. von K. G. Zenke, H.-J. Ipfling, D. J. Bronder. Bad Heilbrunn 2004. 7 – 8.
- Zenke, K. G.: Zur Ausbildungsfähigkeit führen. In: Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundle-
gung. Hrsg. von D. J. Bronder, H.-J. Ipfling, K. G. Zenke. Bad Heilbrunn 1998. 201 – 212.
- Zimbardo, Ph. G.: Involvement and Communication Discrepancy as Determinants of Opinion Conformity. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 60. No. 1 (1960). 86 – 94.
- Zimmermann, P.; Spangler, G.: Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 47. H. 4 (2001). 461 – 480.

Anhang

3 Skizzen

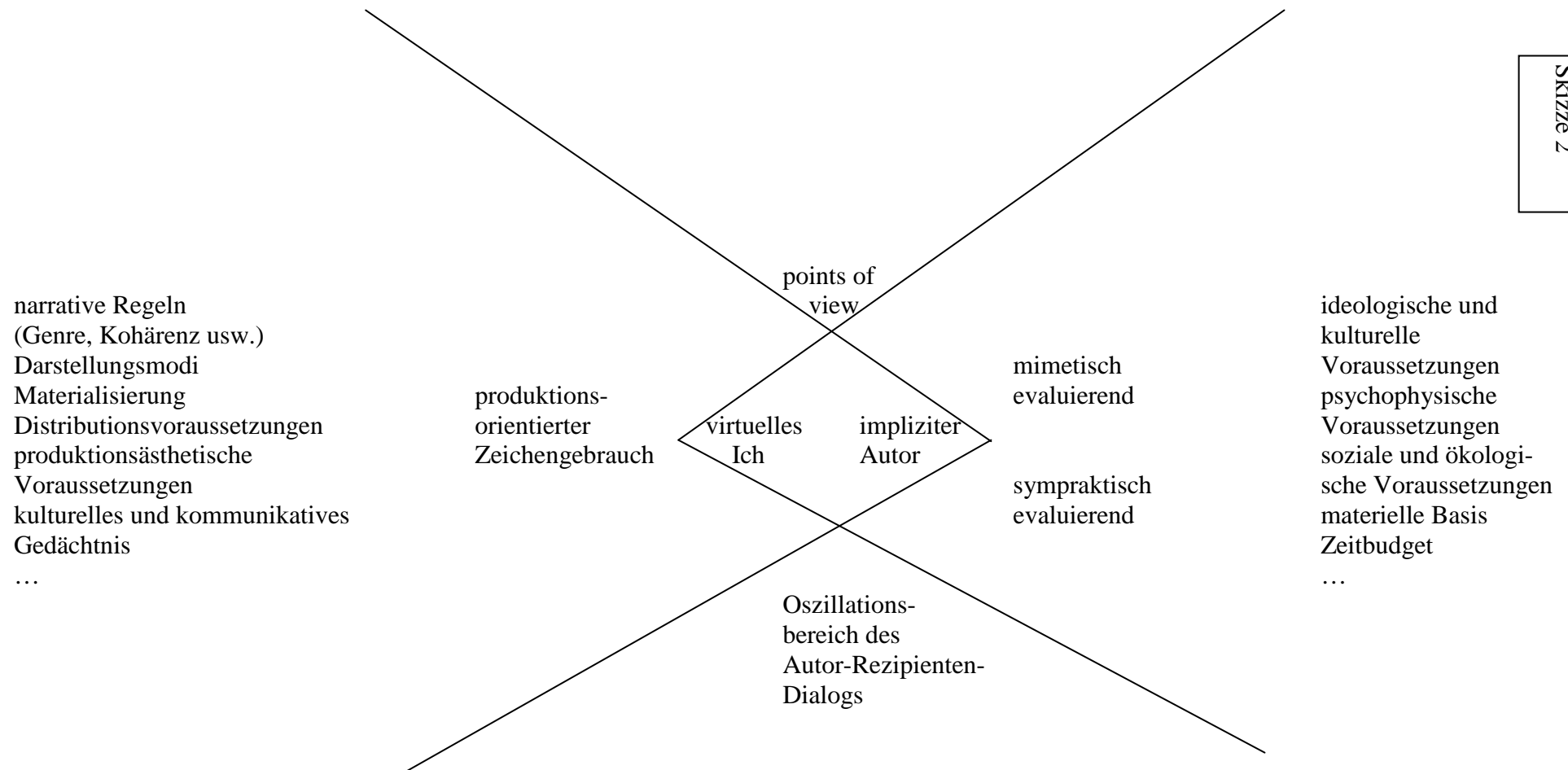
1. Verlaufsskizze: Datenerhebung und Auswertung
2. Aspekte psychosemiotischer Rezeptionsmodalitäten:
in Anlehnung an das PKS-Modell von Peter Wuss und das sympraktische Zeichenmodell von Rolf Klopfer unter Einbezug der im Rahmen dieser Arbeit diskutierten Rezeptionsbegriffe und Wirkungsmodelle (Involvement, dynamisch-transaktionaler Ansatz, Lebenswelt, ökologische Alltagswelt, „point of view“, Empfindung, Coping usw.)
3. Familienunterstützungssysteme:
für die Belange der vorliegenden Arbeit erweiterte Modellskizze in Anlehnung an das Modell „Community as a Support System for Families“ von Andrews/Bubolz/Paolucci (1980, 41)

Fallarbeit 1 (Medientagebücher):

Fallarbeit 2 (Interviews)²⁰⁷:

²⁰⁷ Die Rekonstruktionsarbeit spiegelt Lebensbewältigungsprozesse. Ausgangspunkt für diese Fallarbeit sind konkrete, situative Prozesse, die nach den Hintergründen und Kontexten individueller und subjektiver Entwicklung fragen (vgl. Schefold 2004, 222). Im vorliegenden Fall: Bewältigungsverhalten (Medientagebücher) fragt nach biographischen, lebensweltlichen und ökologischen Umständen (Interviews).

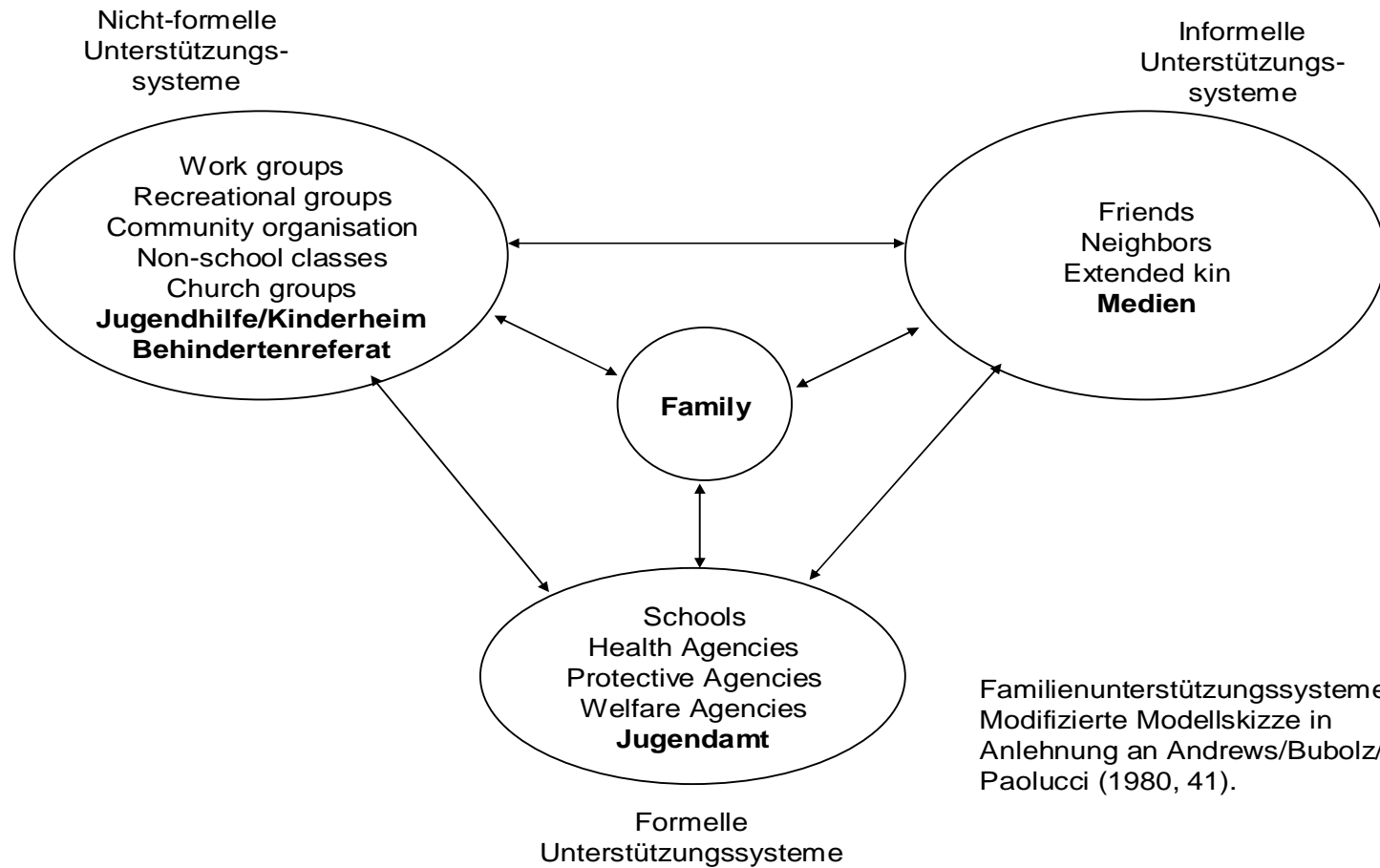
Aspekte psychosemiotischer Rezeptionsmodalitäten*



* Die Skizze basiert auf folgendem Grundgedanken des PKS-Modells von Wuss: Es gibt einen oszillierenden Wirkungsbereich von Medienübertragung und –rezeption (Wuss 1999). Rezeption wird zunächst durch narrative Techniken auf der Produktionsseite durch eine Instanz des impliziten Autors gesteuert (linear, topikalisch, stereotyp-schematisch). Bei der Erzählführung spielen semantische sowie semiotische Hinweise und Reize, die im Rahmen zeichenhafter Verständigung eine leibliche und seelische Dimension haben (Kristeva 1978), Cues (Bordwell 1985), zu denen sich der Rezipient (re-)aktiv, d. h. mehr oder weniger bewusst, verhält, eine Rolle. Die mehr oder weniger bewusste Rezeption entsteht aufgrund von Empfindungen (Bachtin 1979), die aus der diskursiven mimetischen Dichte und aus der sympraktischen Dichte des Zeichenverkehrs (Kloepfer 1986b) von Übertragung und Rezeption geschieht. Motor dieses im Grunde dialogischen Wirkkonzeptes ist jener Begriff der „energeia“, der, Kristeva und Kloepfer und letztlich auch Früh zufolge, das Zeichengeschehen an die Triebhaftigkeit des Menschen bindet. Damit hat das Konzept eine psychologische und anthropologische Basis.

Das Rezeptionsverhalten erklärt sich unter psychologischen Gesichtspunkten als Evaluationsprozess, indem Zeichen und Reize auf unterschiedlichen Bewusstseinsniveaus gewertet werden.

Das Evaluationskonzept ist nicht nur nach Kloepfer Dimension des Energetischen, sondern die energeia der sympraktischen Dimension ist mit Vygotsky/Lurija (v.a. Lurija 1998) darüber hinaus zu denken. Evaluation bzw. Wertung kann demnach sowohl zu unmerklichem psychologischen Abgleich im kurzfristigen Moment einer Rezeption führen, wie in der Unterhaltungstheorie Frühs beschrieben, kann aber auch in unterschiedlich deutlicher Ausprägung zu mehr oder weniger dauerhaften bzw. sich im Laufe der Zeit verändernden Stellungnahmen führen, die als rezeptive „points of view“ im Sinne Uspenskij (Uspenskij 1975) den Dialog mit den „points of view“ des Autors aufnehmen. Damit bleibt der Kontaktbereich der Medienwirkung im Rahmen der Rezeption auch über eine Übertragung hinaus ein oszillierender Bereich der flexiblen Einnahme von „points of view“ durch den Rezipienten. Der Autor repräsentiert die in die Übertragung eingehenden vielfältigen Stimmen der kulturellen Tradition. Durch den Dialog, der durch die Rezeption mit den Stimmen der kulturellen Tradition aufgenommen wird, wird die Fortentwicklung der kulturellen Polyphonie (Bachtin) gesichert. Da diese sozialen Ursprungs ist (Volosinov 1975; Medvedev, 1976), ist die Medienwirkung als ein rekursives Geschehen zu beschreiben (Lotman/Uspenskij 1978 u. 1986), in dem Bewertungen auf der Basis von „points of views“ vom Autor angeboten werden, die durch Überschneidung mit dem kulturellen Horizont des Rezipienten von diesem mehr oder weniger geteilt werden. Je tiefer der Autor die lebens- und alltagsweltlichen Erfahrungen und Dispositionen des Rezipienten trifft, desto intensiver kann die Übertragung involvieren, bzw. umgekehrt, je intensiver ein Rezipient die in die Medienübertragung eingehenden Erfahrungen im mehr oder weniger gemeinsamen kulturellen Horizont teilt, desto stärker kann der Medientext am psychischen Text des Rezipienten als der Erzählung des sich tendenziell virtualisierenden Ichs (Baudrillard) beihilfen.



Skizze 3

Familienunterstützungssysteme:
Modifizierte Modellskizze in
Anlehnung an Andrews/Bubolz/
Paolucci (1980, 41).